

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Autor: Paula Alexandra Cardoso de Abreu Martins

Título: A fotografia na sala de aula

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Teresa Medina e da professora cooperante, Professora Lúcia Castro, da Escola Secundária da Maia.

2012

Resumo

“A fotografia na sala de aula” é o relatório resultante do estágio desenvolvido na Escola Secundária da Maia, no decurso do qual a Fotografia foi inserida no currículo como ferramenta para a compreensão e análise da criação artística. A Fotografia é aqui tornada um meio privilegiado da arte e da cultura visual que ajuda a fornecer aos estudantes instrumentos para ver, refletir e criar diferentes representações da realidade.

As estratégias adotadas procuraram desenvolver a educação estética e artística através da estimulação da perceção visual baseada na observação e análise crítica de imagens assim como no desenvolvimento da expressividade, numa relação pedagógica assente no diálogo, entreajuda e afeto no sentido de proporcionar uma boa experiência educativa.

Abstract

"Photography in the classroom" is the report that resulted from a course recently developed at the Secondary School of Maia. Photography was included in the curriculum as an important means for understanding and analyzing artistic creativity. In this way, photography, comprised of its own unique visual culture, helps provide students with the tools to see, think and create different representations of reality.

Strategies adopted for this course seek to develop a learning approach that stimulates artistic and aesthetic awareness. Through the stimulation of visual perception, based on observation and a critical analysis of images, students begin to develop their own forms of expression.

The course takes place within an emotionally positive environment of constant

dialogue and mutual support that allows for a beneficial learning experience.

Resumé

"La photo dans la salle de cours" est le sujet d'un rapport de stage effectué à l'École Secondaire de Maia où la photographie a été incluse dans le programme comme un outil pour la compréhension et l'analyse de la création artistique. La photographie a été prise ici comme un moyen privilégié d'art et de culture ayant pour but aider les étudiants à mieux voir, réfléchir et créer différentes représentations de la réalité.

Les stratégies adoptées ont cherché à développer l'éducation esthétique et artistique à travers la stimulation de la perception visuelle basée sur l'observation et l'analyse critique d'images ainsi que dans le développement de l'expression basée dans une relation pédagogique qui privilégie le dialogue, le soutien mutuel et la relation émotionnelle, de façon à permettre un bon rapport éducationnel.

ÍNDICE GERAL	
RESUMO	3
ABSTRACT	3
RESUME	4
ÍNDICE GERAL	5
ÍNDICE DE ANEXOS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	7
INTRODUÇÃO	9
1. ANÁLISE DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS	
1.1. Literacia visual e currículo	17
1.2. O programa <i>Visual Thinking Strategies</i> ou Estratégias do Pensamento Visual	26
1.3. Experiências da prática pedagógica V.T.S. na sala de aula	39
1.4. Reflexão sobre a experiência da prática pedagógica do modelo V.T.S.	51
2. LABORATÓRIO DE FOTOGRAFIA	
2.1. Projeto Herbário da Escola.	67
2.2. Técnica de impressão fotográfica da Cianotipia	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
BIBLIOGRAFIA	93

ÍNDICE DE ANEXOS

(Disponíveis em suporte digital na contracapa.)

Anexo I - Portfolio das imagens fotográficas utilizadas nas aulas V.T.S..

Anexo II - Planificação da proposta de trabalho das turmas do 7º e 8º F.

Anexo III - Reflexão escrita dos alunos sobre as aulas V.T.S..

Anexo IV - Registo fotográfico do desenvolvimento das etapas da proposta de trabalho:

- a) Linogravura.
- b) Criação do Herbário.
- c) Cianotipia.
- d) Trabalho realizado pelos alunos – Herbário.
- e) Trabalho realizado pelos alunos - tema livre.

Anexo V - Identificação das árvores, arbustos e herbáceas da Escola.

Anexo VI - Planta da arquitetura paisagística da escola - Árvores.

Anexo VII - Planta da arquitetura paisagística da escola - Arbustos e Herbáceas.

Anexo VIII - Material de apoio para projeção na sala de aula.

Anexo IX - Ficha de reflexão para os alunos sobre o trabalho de Cianotipia.

Anexo X - Material de divulgação da exposição “Desenhando com o Sol”.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Penélope Goodfriend, *Família Egípcia*, Coleção do artista, data desconhecida. Visual Thinking Strategies, <http://www.vtshome.org/>, 2/01/2012

Figura 2 - Thomas Struth, *Museu del Prado 7*, Madrid, 2005. Thomas Struth32, <http://thomasstruth32.com/smallsite/index.html>, 2/01/2012

Figura 3 - Cianotipias realizadas pelos alunos do 7º e 8º.

Figura 4 - Henry Fox Talbot, *Contact Print Leaf*, 1884. Trivium Art History <http://triviumproject.com/category/movement/photography/>, 5/04/2012

Figura 5 - Anna Atkins, *Odonthalia dentata*, 1845-.46, New York Public Library http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchresult.cfm?parent_id=288165, 05/01/2012

Figura 6 - Anna Atkins, *Fucus vesiculosus*, 1843-1844, New York Public Library http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchresult.cfm?parent_id=288165, 05/01/2012

Figura 7 - Lourdes Castro, *Echium Nervosum*, 1972, Galeria 111, www.111.pt/#/pt/artists/detail/lourdescastro/, 04/05/2012

Figura 8 - Cianotipias realizadas pelos alunos do 7º e 8º F.

INTRODUÇÃO

Como levar a fotografia para a sala de aula?

Esta foi a pergunta inquietante que definiu o ponto de partida para a minha investigação a desenvolver no estágio curricular.

No currículo nacional do ensino básico e secundário, assim como nos programas das disciplinas de Artes Visuais, os Estudos da Fotografia não têm tradição e raramente têm um destaque significativo. Na perspetiva da necessidade de uma “nova narrativa” para o ensino das Artes Visuais a fotografia não deve ser colocada à margem, pois é um dos meios de produção visual mais popular do nosso quotidiano. Nas atuais sociedades Ocidentais a maioria de nós, professores e estudantes, transporta consigo uma câmara fotográfica, seja no telemóvel, no i-pad ou no computador portátil, que é utilizada regularmente. A câmara fotográfica tornou-se um meio recorrente do dia-a-dia, que substitui, muitas vezes, o apontamento gráfico.

Acompanhando esta evolução tecnológica temos as redes sociais que são o mote para muitas fotografias registadas pelos alunos. Tiram-se mais fotografias não só porque temos a tecnologia mais acessível, mas também porque temos meios para as distribuir. Nesta cadeia infinita de consumo visual é-nos difícil compreender ao certo o que observamos e as suas reais influências no nosso quotidiano.

Segundo Joly (1994:9), uma das razões pelas quais as imagens são tão ameaçadoras é devido ao seguinte paradoxo “(...) *por um lado, temos as imagens de um modo que nos parece perfeitamente “natural”, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente.*”. De acordo com o mesmo autor uma iniciação básica à análise das imagens deveria começar, precisamente, por

entender porque é que esta leitura nos parece “natural”. Na mesma perspetiva, Freund (1974:20). considera que a importância da fotografia está *“no facto de ela ser um dos meios mais eficazes de conformar as nossas ideias e de influenciar o nosso comportamento”*. A aparente objetividade da fotografia mascara o seu poder simbólico. Pela sua natureza técnica, o seu automatismo, a fotografia pode ser ingenuamente considerada como uma representação fiel da realidade. É subtil a forma como nos deixamos “levar” pela imagem.

Na opinião de Duncun (2010:8), *“A nossa cultura é uma cultura visual de imagens que muitas vezes se referem entre elas em vez de se referirem a algo real.”*, permitindo-me questionar se não poderemos cair no simulacro pela perda do referente real, caso ignoremos a importância do poder das imagens. Nesta realidade recente, em que somos produtores e consumidores vorazes de imagens, acabamos por banalizar o consumo e o significado das mesmas. O universo visual que nos rodeia, com grande presença da imagem fotográfica, adquire um papel fundamental na formação do indivíduo, não só pela sua onnipresença, mas pelo seu forte poder de persuasão, visto que manipula a forma como ‘olhamos’ para o mundo assim como exerce uma forte influência na construção da identidade de cada um e nos processos de socialização.

Nesta evidência poderemos ignorar a imagem fotográfica no ensino das artes visuais? Serão os lápis, os pincéis, as aguarelas, os únicos materiais de que nos devemos servir para representar o mundo na sala de aula? Serão a pintura, a escultura ou o design os únicos meios de criação artística que levamos para aula? Será o papel o nosso único suporte? Serão dos autores consagrados da história da arte as únicas imagens que importa levar para as aulas? Como desenvolvemos o pensamento crítico no ensino da artes visuais? Como nos preparamos para o universo visual? E como preparamos os alunos?

Os “novos” instrumentos como a fotografia digital, o vídeo digital, a

multimédia, não substituíram os anteriores, simplesmente aumentaram as possibilidades e modificaram a nossa percepção da realidade. Não podemos negar o que é evidente, que está à nossa volta, e que é parte fulcral da cultura visual dos estudantes. Agirre (2005) refere que o modelo de reconstrução disciplinar para a educação artística que melhor se enraizou na Europa é aquele que concebe a arte como um sistema de comunicação não verbal, e que procura dar resposta educativa ao progressivo apogeu dos meios de comunicação social e à grande facilidade de reproduzir imagens propiciada pelas novas tecnologias. Para o autor, a educação artística, com base nestas preocupações, *"busca proporcionar recursos a los ciudadanos para que sean capaces de desenvolverse por sí mismos, de una forma crítica y autónoma, en este marasmo icónico."*(2005:254).

Importa então refletir: O que é a fotografia para os alunos? Para que serve? Como tiram fotografias? Como é que a fotografia os influenciam? Será a fotografia só um meio de comunicação? Será um meio de expressão? Uma forma de poder? Como olham para as imagens? Que leituras fazem das imagens? Com a atual facilidade de se tirar fotografias perde-se a necessidade do aperfeiçoamento técnico, da expressão estética, da manualidade artística?

Precisamos de uma cultura fotográfica no ensino das artes visuais. Precisamos de passar da pele da fotografia. Como então levar a fotografia para a sala de aula? Como a abordar? Com que sentido? Como? Com que fim? Haverá muitas metodologias para abrir este caminho, mas parece essencial assumir que, para integrar a fotografia na estrutura do currículo, esta deve capacitar os alunos para a alfabetização visual. Se a percepção da realidade depende dos instrumentos que temos para olhar para ela, então devemos capacitar os alunos para o uso desses instrumentos.

Realizei o estágio curricular na Escola Secundária da Maia, com a professora cooperante Lídia Castro, assisti às suas aulas nas disciplinas de

Oficina de Artes do 7º e 8º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico e à disciplina de Desenho do 12º ano do Ensino Secundário.

Tomei esta experiência de estágio como um grande compromisso e com sentido de responsabilidade pela oportunidade que me foi concedida ao ser bem recebida numa escola, por uma professora e pelos seus alunos. Desde logo, interpretei o estágio como um acolhimento em que a minha presença deveria ser benéfica e produtiva, interagindo com a professora cooperante e os seus alunos. A figura de espetadora de aulas não seria suficiente para assumir um papel que criasse o dinamismo que desejava para este ensaio profissional; queria intervir com propostas de trabalho em que tivesse autonomia. Para isso necessitava do apoio e aprovação da professora Lídia e da aceitação dos seus alunos. Após umas semanas de observação de aulas decorreu o tempo necessário para estabelecer um clima de convivência com a professora cooperante e os alunos, de conhecer os recursos disponíveis e de preparar as unidades didáticas a propor.

Como referi anteriormente, trazer os estudos de Fotografia para o currículo do ensino das Artes Visuais era o meu repto, pelo que deveria encontrar unidades didáticas com metodologias concretas que abordassem a fotografia tanto em termos teóricos como práticos.

Parte do projeto de investigação de estágio resulta dos conhecimentos adquiridos na licenciatura em Tecnologias da Comunicação Audiovisual, nos recentes estudos realizados durante o Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, assim como na prática de ensino. No contexto de lecionação tenho prática contínua desde o ano letivo de 2005/2006, sendo que esta experiência sempre se consignou aos Cursos de Educação e Formação de Fotografia do 3º Ciclo, no ensino público e no privado, nunca tendo passado a minha experiência pelo ensino regular. Para mim, o ensino dos princípios teórico-práticos da fotografia, da revelação e

impressão ou da fotografia de estúdio, nunca foram alvo de uma unidade didática mas sim de uma planificação anual. Planificar uma unidade didática na área da Fotografia, no seio de uma disciplina de Artes Visuais, tornava-se agora um grande desafio, pois seria como um começar do zero em que iria fazer tábua rasa do que até agora tinha feito. Sempre tive presente a preocupação de que a investigação e o estágio não fossem uma experiência isolada mas ocasiões profícuas para o meu futuro profissional e que tivessem em conta as necessidades dos alunos.

Segundo Zabalza (1987:31), *"A questão capital de toda a programação curricular situa-se na questão "que fazer", "que aprendizagem desenvolver?"; porém, não como uma procura ansiosa de conteúdos e atividades mas, isso sim, como um processo de seleção entre a grande variedade dos possíveis. O esforço do professor é de discriminação e não de identificação"*. Concentrando-me nesta discriminação, dentro da área da fotografia, o primeiro passo para o tema de trabalho a desenvolver prendeu-se com uma pergunta levantada nas aulas do 1º ano de mestrado que me inquietou durante muito tempo *"Que imagens levamos para a sala de aula? E o que dizemos sobre elas?"*. Era um tema que me interessava, pois mostrava muitas imagens aos alunos e, embora não seguisse nenhum método específico, sentia a necessidade de conhecer e identificar um percurso com base em metodologias de análise de imagens. Com esta pergunta a reverberar no meu pensamento realizei para a Unidade Didática de Metodologias da Investigação um trabalho sobre as metodologias de análise de imagens de investigadores proeminentes da Educação Artística como Kerry Freedman, Fernando Hernández e Gillian Rose e procurei conhecer o programa *Discipline Based Art Education* (DBAE) que Elliot Eisner ajudou a conceber. Embora tenha procurado conhecer estas metodologias no âmbito dos estudos da Cultura Visual, foi uma experiência vivida nas aulas de Sociologia da

Educação sobre esta temática que me ajudou a definir a metodologia adequada. Numa aula, a professora convidou uma orientanda de doutoramento para apresentar o seu tema de investigação e realizar uma atividade connosco, em tudo semelhante ao que estava a desenvolver com alunos do pré-escolar, e que se prendia com a análise de imagens que lidavam com as diferenças de género. No entanto esta metodologia aplicava-se a qualquer imagem e faixa etária.

A aula despertou-me veramente o interesse dado o envolvimento entusiástico que se gerou na turma. Fomos todos participantes ativos da aula, todos contribuímos com as nossas observações sobre as imagens. Levantaram-se temas complexos e distintos a partir da análise e exploração estética de imagens dos livros infantis que nos foram dados.

A adesão foi favorável não só pelo cruzamento de ideias, mas também pelo excelente ambiente de comunicação que se criou. O modelo adotado é denominado *Visual Thinking Strategies* e pode ser traduzido por Estratégias de Pensamento Visual, podendo ser aplicado a vários níveis de ensino, como foi evidente nesta experiência.

No estágio havia o tempo, e provavelmente o espaço, que precisava para aprofundar e experimentar este método que se mostrava ideal, primeiro por ser passível de adotar a diferentes níveis de escolaridade, pela adequação às necessidades educativas dos alunos, pela possibilidade temporal, assim como pela experiência positiva que já tinha sido induzida. O primeiro plano para introduzir a Fotografia na sala de aula seria aplicar uma estratégia de perceção visual.

No contexto de estágio interessava não só a análise de imagens, mas a prática experimental da fotografia, o trabalho de campo e de laboratório. A fotografia aplicada ao ensino, normalmente, não se detém apenas no plano teórico e implica, naturalmente, a dimensão prática. As aulas a que assistia de

“Oficina de Artes” prestavam-se também a trabalhos oficinais, já que era essa a expectativa de todos.

A prática fotográfica é muito rica em termos de produção, permitindo o desenvolvimento de muitas técnicas distintas. Para selecionar o método passível de ser concretizado tinha que ter em conta os recursos e o tempo disponível para esta unidade. Numa perspetiva ideal, este trabalho para a disciplina de Oficina de Artes, passaria essencialmente pelo trabalho de laboratório com os materiais analógicos, com o processamento químico, que é, habitualmente, uma experiência marcante para os alunos. Neste projeto esqueceríamos provisoriamente as câmaras digitais que trazemos no bolso e as tecnologias de edição e manipulação de imagens, que alguns alunos já dominam, e voltar-nos-íamos para o laboratório que, no seu sentido figurado, é um lugar de grandes operações ou transformações.

Este olhar para trás não significa esquecer os meios que existem, pois se dermos a conhecer o passado damos a conhecer melhor o presente. Saberão os alunos de que matéria é feita a imagem? Qual a sua natureza? A fotografia digital simplificou em muito o registo fotográfico, já não se precisa de saber medir a luz com o fotómetro ou de conhecer as escalas matemáticas e óticas da velocidade ou do diafragma. Não há controle do aparelho. *A fotografia ficou mal?* apagamos e tentamos outra, e mais outra, sem saber ao certo como há-se sair bem. A experiência pode-se ter tornado volúvel, fortuita. A simplificação da técnica trouxe indiscutivelmente vantagens e desvantagens. Penso que uma das grandes desvantagens é que se perdeu o sentido da experiência fotográfica, o qual se diluiu neste nosso tempo frenético em que tudo tem que ser rápido, em que quase nada é perfeito e em que a paciência se esgota por nada.

No “laboratório” contrariam-se estes fatores, pois é preciso tempo e paciência para trabalhar. A única máquina que falha somos nós. No laboratório

diminuíamos assim as mil e uma possibilidades técnicas do digital mas aumentaríamos o sentido da experiência. Experiência que torna os alunos autores de imagens, colocando-os como mediadores entre a realidade e o trabalho final.

A Escola Secundária da Maia foi intervencionada recentemente pelo programa Parque Escolar, sendo todos os espaços novos. No entanto, embora haja um laboratório de Fotografia, este não está devidamente preparado pois não tem o requisito básico de ser estanque à luz. Não obstante tenha tentado com a Professora Lídia arranjar soluções junto da Direção, o laboratório não foi ajustado. Para contornar o problema, teria que procurar técnicas que não passassem pela câmara escura de revelação, pelo que optámos por processos alternativos de fotografia como a Cianotipia. Esta técnica foi sugerida pela professora Lídia, que já a conhecia através de outro aluno, estagiário como eu, e que tencionava continuar a trabalhá-la com os alunos. Eu também conhecia esta técnica pois já tinha ajudado a produzir uma oficina juntamente com a professora Cristina Delerue, do Instituto Superior de Engenharia do Porto, para os alunos do Curso de Engenharia Química.

Utilizar uma técnica fotográfica alternativa do séc. XIX permitia trabalhar com o sentido da experiência que procurava conseguir com os alunos. Era essencial que este laboratório não se tornasse num espaço de asfixia curricular, onde há pressão de tempo, da avaliação. Nestas aulas seria preciso tempo para parar: parar para pensar, parar para ver e parar para fazer.

Procurando com este relatório dar conta do que foi a experiência de estágio e das reflexões que ele suscitou, no primeiro capítulo será abordado o método de Estratégias do Pensamento Visual; no segundo capítulo aprofunda-se o trabalho de laboratório desenvolvido através do projeto da criação do herbário, a exploração das imagens assim como o relato da experiência pedagógica.

1 . ANÁLISE DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS

1.1. LITERACIA VISUAL E CURRÍCULO

Obviamente un dibujo de Beuys y una fotografía de un panfleto de supermercado están en dos niveles semánticos muy distintos pero que coinciden en lo fundamental: preestablecen un acto comunicativo. Es desde esta perspectiva de la imagen como acto comunicativo desde la que se analiza la necesidad de comprensión de las imágenes.

Barbero, 2002: 356

A necessidade de compreensão das imagens é fundamental para compreendermos a realidade que nos rodeia, os outros e a nós próprios. A opinião mais comum da nossa contemporaneidade é que vivemos invadidos de imagens. A fotografia é onnipresente.

Quantas imagens vemos diariamente? E o que significam essas imagens que vemos nos cartazes da rua e do metro, nos jornais, nas revistas, no supermercado, na roupa e nas montras? Como refere Flusser (1998:57), *"significam conceitos programados, visando programar magicamente o comportamento dos seus recetores. Mas não é o que se vê quando para elas se olha."* A convivência diária com as imagens faz com que nos habituemos a elas, que não lhes prestemos demasiada atenção; no entanto, as imagens influenciam os nossos comportamentos e, essencialmente, mais ainda, quando falamos de jovens em processo de formação de personalidade. Na perspetiva de Marcelino (2000:33);, a imagem invadiu tudo e a todos seduziu pelas seguintes razões:

"1º porque há a crença muito arraigada de que a imagem nos oferece uma cópia fidedigna da realidade;

2º porque não exige esforço de qualquer tipo para ser supostamente captada e corretamente interpretada;
3º porque não obriga a nenhuma aprendizagem;
4º porque basta abrir os olhos e espontânea e automaticamente o mundo faz-se nosso, entrando pelas naturais "aberturas", sem qualquer tipo de problema ou de inquietação".

Como indica a autora, as imagens que nos chegam são de fácil sedução. Uma das razões mais enraizada nos discursos da fotografia é que vemos nas fotografias uma transposição do real, uma representação objetiva, que ainda corresponde à lógica do racionalismo positivista, sobre o qual a fotografia correspondia à apresentação comprovada da Verdade, a uma cópia direta da natureza.

"Nunca hemos visto una célula, confiamos en los que sí lo han hecho y nos presentan su imagen. Debemos aceptar su existencia y aceptar su imagen. Nunca hemos visto la Tierra desde fuera pero confiamos en la imagen que los científicos nos muestran. Pero la Tierra, una célula o la manzana que comemos de postre tiene el mismo tamaño en sus imágenes. Nuestro conocimiento adquirido es el que hace que las separemos, agrandemos o empequeñezcamos. La confianza en la imagen es lo que hace que también resultemos engañados." (Barbero, 2002:372)

A confiança que temos nas imagens cega-nos. Aceitamos as imagens deliberadamente porque vemos nelas uma realidade que reconhecemos. A fotografia, ao enquadrar uma realidade próxima de nós, ao congelar o espaço e o tempo, estabiliza o grande peso da sua objetividade. cremos que o que vemos aconteceu realmente, que foi presenciado, testemunhado. Na perspectiva de Krauss (2002:102) a fotografia é um intermediário do "real" de maneira diferente da pintura: "(...) não se tem na fotografia o sentimento de que a imagem e os seus

componentes estejam sobre o suporte, quando este sentimento existe ou pode existir na pintura. A imagem fotográfica está dentro de seu suporte: ela é uma parte absolutamente integrante do suporte". Esta validação documental que atribuímos à fotografia não tem equivalentes em outras disciplinas artísticas como o desenho, a pintura ou a escrita, que se definem a si mesmas como subjetivas. Esta objetividade da imagem fotográfica é apenas aparente, pois a imagem fotográfica é tão simbólica quanto o são as outras imagens. Mas dão-nos o engano forçoso de que a imagem é fixa, rígida e incapaz de intervenção. Todas as fotografias citam equivocadamente a realidade.

Para Flusser (1998:29) as imagens são mediações entre o homem e o mundo, *"As imagens têm o propósito de lhe representar o mundo, mas ao fazê-lo, entropõem-se entre mundo e homem. O seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos."* Esta separação que o biombo faz e nos dá, nem sempre pode ser percebida pelos nossos alunos, o que é dificultado ainda pela facilidade com que as imagens nos chegam e são consumidas. Esta mobilidade, este bombardeio de imagens, esta constante renovação não cria o espaço necessário à reflexão sobre as mesmas.

Segundo Hernández (2002:2), *"a complexidade do mundo em que vivemos de transformações rápidas e também efêmeras, de muita informação, faz com que tenhamos que nos apropriar dos meios/saberes para analisar a realidade"*. Analisar a realidade implica analisar imagens. A escola deve ajudar os alunos a estabelecer *"as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade; entre eles mesmos e a cultura"* (Zabalza, 1987:12), e as imagens, como veículos carregados de informação sobre a nossa cultura e o mundo em que vivemos, têm muito para ensinar. Hernández sublinha que as representações visuais ensinam a olhar e a olhar-se, e que contribuem para a construção de representações sobre nós mesmos e sobre o mundo; aquando da análise de uma imagem podemos

indagar: o que é que isto tem a ver comigo? e tudo isto que tem a ver comigo, que está a dizer sobre mim mesmo? *"Na medida em que as imagens nos dizem algo sobre o que somos, ou devemos ser, donde devemos ir, o que vamos pensar ou o que vamos olhar passa a ser objeto da nossa atenção"* (Hernández, 2007:88). Na mesma linha de pensamento, Paul Duncum direciona o olhar que temos sobre as imagens e sobre o que as imagens nos dão, relacionando-as com as práticas da educação artística.

"O olhar é, portanto, um meio crucial para nos entendermos a nós mesmos como indivíduos e como sociedade. Ele oferece uma orientação muito diferente da orientação da apreciação estética modernista, que tende a concentrar-se nos autores da imagem, descrevendo, interpretando e avaliando o seu trabalho sem necessariamente considerar o que nós trazemos para a imagem. A ideia do olhar introduz uma gama muito mais ampla de objetos e abordagens do que as formas tradicionais de apreciação artística. O conceito do olhar direciona o foco sobre nós, o espectador, e o nosso contexto". (Duncum, 2010: 11)

A apreciação de uma imagem não se deve basear apenas nas biografias dos autores, ou nos seus elementos formais, é preciso incluir o que nós trazemos para a imagem. Em que direção movemos o nosso olhar para a imagem? Da imagem para nós? De nós para a imagem? Neste sentido, estaremos a ensinar aos nossos estudantes a olhar para as imagens? Ensinar a ler e a compor imagens pode ser definido como literacia visual.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) não é mencionado *ipsis verbis* o termo de literacia visual, no entanto é apresentada uma definição geral de "Literacia em artes", que abrange a literacia visual, considerada como a: *"capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e uso de sinais e símbolos*

particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados.” (CNEB, 2001: 151). Neste documento, a literacia artística abrange quatro dimensões da educação artística que se inter-relacionam:

- 1) Apropriação das linguagens elementares das artes
- 2) Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação
- 3) Desenvolvimento da criatividade
- 4) Compreensão das artes no contexto.

Nestas quatro dimensões estão englobadas as principais competências consideradas comuns a todas as disciplinas da educação artística a desenvolver no ensino básico.

A literacia artística corresponde, na minha opinião, à mesma definição de literacia visual, isto porque a literacia visual não se pode limitar à capacidade para ler imagens, mas também de as “escrever”. A leitura será mais completa se reconhecermos na imagem a forma como foi produzida e distribuída. A literacia assim definida é a capacidade de reconhecer, compreender, exprimir e utilizar adequadamente as linguagens artísticas.

O currículo menciona ainda que *“Desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.”* (2001:151). Assume-se que é um processo contínuo pois não existe um vocabulário fixo na leitura de imagens, e a interpretação e a construção destas varia consoante a pessoa que as lê ou produz. Para além disso, a mesma pessoa poderá ter diferentes leituras e escritas em diferentes idades e situações, quanto da experiência de vida, e da diversidade de contextos sociais, culturais e políticos em que se insere.

Morgado (2009) afirma que a nossa cultura se tem tornado visual a um nível sem precedentes através de imagens fotográficas, ícones e sinais visuais que nos rodeiam em diferentes meios. *"Esta mudança social obriga a transformar os conceitos tradicionais de literacia para neles incluir novos conceitos tais como os da multi-literacia ou da literacia visual, capazes de albergar as actuais formas de construção de sentido via o multimédia e o visual na vida contemporânea, que nem sempre a escola tem sabido acolher."* (Morgado apud Lewis 2001: 62-3). Apesar da importância atribuída à literacia artística, em que insiro a literacia visual, nos documentos oficiais e na prática escolar o ensino das Artes Visuais carece de processos de alfabetização visual, de educação do olhar e do ver, de interpretação e análise da cultura visual, do debate e da pesquisa em torno das imagens.

O discurso que é apresentado no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) não é refletido nos programas oficiais das disciplinas. Os programas da Educação Artística do 2º e 3º Ciclo abordam a linguagem visual, essencialmente, a partir do estudo das regras, nos seus atributos formais, técnicos e expressivos como, por exemplo, a perceção visual da forma, o reconhecimento do módulo/padrão, a estrutura, a luz, a cor, a representação do espaço, as linhas, a textura, o volume ou a superfície. Esta análise formal incide nos limites físicos da obra e não na interpretação do discurso, do significado e das condições sociopolíticas e culturais em que as obras foram realizadas. No entanto, e como alude Duncum (2010: 8) *"Enfrentar as coisas como equilíbrio de cores e de composição continua a ser importante, mas por si só não explica como o significado é criado na grande maioria das imagens, tanto de agora como do passado."*

Ainda de acordo com o previsto no CNEB, as "análises da obra" realizam-se, geralmente, sobre autores consagrados da História de arte, descurando o amplo e significativo universo das imagens da cultura visual, cultura essa que

atravessa os campos de estudo que perpassam a História de Arte e é multidisciplinar nas áreas da Antropologia, Sociologia e Estudos Culturais. A cultura visual não hierarquiza obras de arte e outras formas de produção visual, versa sobre todas as artes visuais. Na definição de Freedman (2001:2):

“la cultura visual incluye todas las artes visuales y el diseño: las belas artes, la publicidad, los vídeos y películas, el arte popular, la televisión y otros espetáculos, diseños de viviendas y parque de recreos, imágenes de ordenador y otras formas de producción y comunicación visual. Enseñar cultura visual no es solo enseñar sobre cultura popular, ni supone un proceso de aceptación acrítica de esta. Es una respuesta razonable a las realidades contemporâneas”

Através da Cultura Visual podemos mobilizar saberes para a análise crítica da sociedade em que vivemos e de todas as manifestações culturais, relacioná-las, contextualizá-las e analisá-las criticamente servindo-nos de várias lentes de apreciação. Graça Martins (2001:1) adverte que *“a Escola, enquanto veículo de saber e de formação do indivíduo, encontra-se gravemente alheia a este imaginário (veja-se a nova reforma educativa). O que é certo, é que as informações visuais adquirem um poder tanto maior quanto menor for a formação para a sua descodificação.”*

Introduzir uma abordagem às imagens, que não se limite aos seus elementos formais da composição, implica uma recriação necessária do currículo como a autora Teresa Eça (2010: 131) nos refere:

“O currículo é mais interface entre utilizadores do que um simples guião. Apesar de parecer rígido e normativo à primeira vista, tal como outros documentos, carece de interpretação, manipulação, recriação e isso deveria ser entendido por todos os interessados no processo educativo (...). Esse medo de arriscar poderá ter que ver com a própria formação inicial do

professor, que poucas vezes leva os alunos a questionarem metodologias e didáticas, e com o próprio sistema profissional e de gestão escolar que não promove autonomia, pensamento independente e respeito pela pluralidade de visões.”

A reapropriação e o confronto do currículo deveria ser um procedimento natural na profissão. No entanto, na minha experiência de participação em reuniões de departamento, tenho-me deparado com a obsessão em seguir e cumprir o programa, tal e qual como é apresentado, considerando-se que, se um colega decide recriar o seu programa, isso vai implicar negativamente no trabalho de outro que pode vir a ser professor da turma do que decidiu “inovar”. Este modo de trabalhar na escola, esta organização de trabalho que não interfere com o sistema instalado é o que Giroux (1997:49) refere quando nos alerta para a *“tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente dos currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.”*. Giroux, defendendo uma perspetiva dos professores enquanto *intelectuais transformadores*, considera que para que os estudantes sejam cidadãos ativos e críticos, numa escola emancipadora (Paulo Freire) e não reprodutora, aqueles deveriam intervir mais ativamente na produção do currículo e não ficar com a liberdade condicionada ao currículo prescrito. Deveríamos, então, estar todos mais ativamente envolvidos na conceção de conteúdos curriculares, adaptados aos contextos culturais e sociais em que ensinamos.

Caberá então ao professor adaptar e aperfeiçoar as suas metodologias, correndo o risco de não cumprir o programa e de ser mal interpretado pelo colegas do grupo e do departamento? Caberá ao professor contribuir para uma

real educação artística, adaptada às necessidades das crianças e dos jovens da sociedade contemporânea?

Segundo Zabalza (1987-49), *"Há uma grande diferença entre o professor que atua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa"*. Como contrariamos a maré? A falta de referenciação nos programas, à literacia da cultura visual, provavelmente, dificulta que os professores recriem o programa neste âmbito. No entanto, o Currículo Nacional poderá ser uma estrutura de apoio, um porto seguro para remar contra a maré. Como refere Giroux (1997:51), *"É importante enfatizar que os professores devem assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando."* .

1.2. O PROGRAMA *VISUAL THINKING STRATEGIES* OU ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO VISUAL

O programa *Visual Thinking Strategies* (V.T.S.), que pode ser traduzido como Estratégias do Pensamento Visual, foi concebido por Abigail Housen e Philip Yenawine.

Abigail Housen, psicóloga cognitiva, codiretora e fundadora da *Visual Understanding in Education*¹, estuda o pensamento estético desde os princípios da década de 1970. Realizou uma pesquisa exaustiva de modo a explorar como os espetadores, iniciantes e experientes, pensam quando olham para um objeto artístico. O culminar de muitos anos de pesquisa resultou na Teoria do Desenvolvimento Estético, onde identificou cinco padrões distintos de pensamento que se correlacionam com a exposição que os observadores tiveram com objetos de arte. Esta pesquisa tornou-se o núcleo do V.T.S.. Philip Yenawine, ao longo de mais de quarenta anos, tem desenvolvido a sua atividade na área dos serviços educativos em museus de arte. Foi durante dez anos diretor dos Serviço de Educação do MOMA, *Museum of Modern Art* de Nova Iorque. Yenawine, principalmente preocupado em concretizar programas de educação do museu “eficazes e produtivos”, à procura de respostas nos trabalhos dos investigadores do conhecimento cognitivo, conhece Abigail Housen através de Howard Gardner, autor da Teoria das Inteligências Múltiplas (1985). Yenawine, na comunicação que apresentou, em 1999, na conferência internacional “Educação Estética e Artística”, na Fundação Calouste Gulbenkian, revelou algumas das suas dúvidas profissionais, enquanto educador de museu, nos finais

1- *Visual Understanding in Education* (VUE) é uma organização sem fins lucrativos, criada em 1995, que se dedica à investigação educacional.

da década de 80:

"Será que consegui habilitar o meu público? Consegui ajudar os visitantes do museu a funcionar de um modo independente e a evoluir em direção a uma observação autossuficiente? Contribuí para aumentar as suas capacidades, para encontrar significado numa gama plástica sem a minha orientação? Ou limitei-me a partilhar as minhas próprias percepções e informações, orientando a sua experiência com ferramentas que estão ao meu dispor em função da minha perícia, mas que lhes são, todavia, remotos? Estaria a influenciar comportamentos que não poderiam ser assumidos por aqueles com menos experiência?" (Yenawine, 2011: 193-94)

Segundo o autor, o seu objetivo sempre fora ajudar as pessoas a tornarem-se observadores autossuficientes, motivados e capacitados para descobrir significado numa ampla variedade plástica sem a sua ajuda. Acabou por perceber a razão porque se sentira tantas vezes frustrado: o seu público não estava pronto para aquilo que procurava ensinar. *"As pessoas podiam levar consigo esse ensinamento, mas não usá-lo para elas próprias."*(idem). Tendo em vista o que vários teóricos explicavam, incluindo Housen, decidiu que queria apenas desenvolver estratégias de ensino apropriadas, tendo em vista as capacidades existentes nas pessoas que procurava ensinar.

Em 1988, Yenawine e Housen, implementam um projeto no Moma de Nova York e, a partir de 1991, começam a organizar um método sequencial que possibilitava, aos professores, promover, com os alunos, debates sobre as obras de arte. Uniram-se com o *Bard College*, o *Institute of Contemporary Art* de Boston e o *Boston Museum of Fine Arts* para produzir o primeiro esboço do que viria a ser o *Visual Thinking Strategies*. Desde então, o V.T.S. passa a ser um programa predominante nas escolas dos Estados Unidos e, recentemente, na Europa.

Os autores promovem o projeto através da organização da *Visual Understanding*

in Education e com a realização de cursos de formação para professores. Em 1998 publicaram o *Visual Thinking Strategies Starter Lessons*, visando habilitar os educadores da Educação pela Arte para implementarem este método.

O V.T.S. é fruto da investigação da Teoria do Desenvolvimento Estético de Housen que partiu de complexas questões sobre a experiência estética: “*Qual a natureza da resposta estética?*”; “*Como se pode estudar ou quantificar da melhor maneira esta resposta?*” e “*O facto de se estudar uma resposta estética pode ajudar-nos a ensiná-la ou a desenvolvê-la mais eficazmente?*” (Housen, 2011: 150). Para a sua pesquisa Housen realizou milhares de entrevistas a observadores de obras das artes visuais, de todas as idades e de formações diversas, de forma a captar uma resposta estética. Na entrevista, a que chamou “Entrevista de Desenvolvimento Estético”, não faz perguntas diretas e a sua intervenção procura ser o mais neutra possível para não interferir na análise dos observadores.

Esta entrevista aberta proporciona “*uma janela para os pensamentos de uma pessoa*”, sendo como um “*processo de pensar em voz alta*” a análise das obras visuais procurando a entrevistadora ser imparcial. Housen partiu da hipótese que a chave para a compreensão da experiência estética está no observador inexperiente, na premissa de que todos os observadores experientes começam como inexperientes. Concentrou assim as suas entrevistas no observador inexperiente.

A ênfase histórica da arte sobre estilo, período, material e origem não são estruturas mentais de interesse para o observador inexperiente. Dado que nenhum principiante faz o que faz um especialista, a única maneira de se chegar a um nível mais avançado parece ser a de nos fundamentarmos sobre aquilo que o principiante faz naturalmente.” (Housen, 2011:151)

Interessada na experiência estética dos principiantes, no processo momento a momento através do qual estes organizam o significado da obra de arte, procura descobrir, nestas entrevistas, estruturas de entendimento da obra que possam expressar-se numa sequência. As entrevistas são depois analisadas por um manual de codificação complexo, com diferentes variáveis que quantificam a resposta estética às artes visuais. Este tipo de distinções permitiu criar uma estrutura que deu origem aos Estádios Estéticos, cinco estádios de desenvolvimento, em que cada um é caracterizado por um padrão distinto de compreensão estética da obra de arte:

Estádio I - Observadores Narrativos

Os observadores narrativos são contadores de histórias. Estes observadores fazem interpretações concretas sobre as obras e apelam às emoções, criando uma narrativa. São normalmente observadores que têm pouco contacto com obras de arte, às vezes não distinguem a obra da realidade e comportam-se entre observadores e participantes.

Estádio II - Observadores Construtivos

Os observadores construtivos começam a relacionar as partes da imagem, criando uma estrutura de leitura. Este leitor já consegue distanciar-se da obra de arte, no entanto ainda interpreta a obra baseando-se nos seus valores sociais e morais. *“Desaparecem as histórias pessoais ou idiossincráticas, porque este observador começa a ter consciência da intencionalidade do artista, explorando sinais indicadores do modo como o quadro é feito, e um esforço para interpretar a razão porque um quadro foi feito de determinada maneira.”* (Housen, 2011:159)

Estádio III - Observadores Classificadores

Os Observadores Classificadores procuram catalogar a obra com uma descrição detalhada do estilo, período, autores, escola, estilo, contextualizando a obra.

“Adota a atitude analítica e crítica do historiador de arte.” (ibidem)

Estádio IV - Observadores Interpretativos

Os observadores Interpretativos procuram dar uma resposta estética pessoal.

Se no Estádio anterior as emoções eram evitadas, agora emergem; há consciência que as emoções desempenham um papel na análise. O significado da obra é também analisado segundo as suas qualidades formais.

Estádio V - Observadores *Recriativos*

Os observadores *recriativos*, com *“uma longa história de olhar e refletir sobre as obras de arte”* (ibidem), fazem a leitura a vários planos e combinam possibilidades e transformações recreando a própria obra.

Segundo a autora (2011:158), o desafio da sua investigação tem sido *“(...) fazer emergir a voz natural de cada Estádio, ouvir de um modo objetivo estas opiniões e descobrir padrões naturais e mudanças de opinião que surgem com o desenvolvimento”*. Salienta algumas das mudanças que ocorrem nos leitores entre estádios como: contar uma história maior para uma maior descrição dos pormenores do quadro; passagem de associações pessoais e idiossincráticas para associações próprias culturais e convencionais; de observações simples para observações mais detalhadas e complexas. Alguns dados curiosos registados é que não se observaram diferenças de género nos Estádios Estéticos; que a mudança de estádios se processa lentamente, ao longo de muitos meses ou anos; que os alunos em idade não universitária se situam raramente acima do

Estádio II; que a maioria dos adultos entrevistados raramente está acima do nível II; que os professores do ensino geral se situam, com grande frequência, em Estádios bastante semelhante aos dos seus alunos. O fator mais importante para o nível de desenvolvimento estético das crianças, dos seus professores, dos profissionais de museu e de centenas de alunos parece ser a quantidade de tempo que despenderam a observar arte.

A autora não considera os estádios estáticos, assumindo que o desenvolvimento estético e artístico não é rígido. A abordagem que fez nas entrevistas refletiu: *“o essencial do Construtivismo sobre o ensino - que os alunos não podem interiorizar eficazmente respostas pré-empacotadas. Os alunos têm de transcender o papel de recetores de informação passivos e entrar em contacto com os conhecimentos pessoais. Os significados são construídos e reconstruídos para a própria pessoa.”* (Housen, 2011:161)

Housen teve em conta os estádios de desenvolvimento articulados por James Mark Baldwin e documentadas em pesquisa detalhada por Jean Piaget. Segundo Agirre (2005:164) referindo-se aos estádios de desenvolvimento de Housen (e também à Teoria de estádios de Michael Parsons), *“la segunda gran orientación epistemológica que ha guiado los estudios sobre apreciación estética es la derivada de la revisión de las teorías de los estadios del desarrollo cognitivo (Piaget) y de su conexión con las fases de la creación y el juicio estético (Lufquet, Lowenfeld, Widlocher, etc.)”*. Vygotsky³ foi igualmente uma forte influência no trabalho de Housen e no desenvolvimento da metodologia V.T.S., na medida em que defende que o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimentos, partindo daquilo que eles já conhecem, do ambiente social que os leva a interagir com outros alunos e que

3. Op. Cit. “VTS Research and Theory” (2011) do sítio www.vtshome.org

proporciona desenvolvimento. Vygotsky salientou que o pensamento requer linguagem defendendo que as crianças devem desenvolver o seu discurso para pensarem e entenderem conceitos complexos. Do mesmo modo, o V.T.S., encoraja os alunos a falar, utilizando a discussão como uma ferramenta fundamental para aprender a pensar.

Housen (2011:169), refere que *“em resumo, o desenvolvimento estético irá surgir natural e previsivelmente, se criarmos as condições que promovem a experiência estética”*. As suas investigações têm demonstrado que, através do programa V.T.S., os professores podem, num período relativamente curto de tempo, produzir mudanças de Estádio significativas nos seus alunos. Também se reconheceu que as estratégias V.T.S. ajudam a desenvolver outras operações cognitivas, nomeadamente as capacidades de observação, especulação e argumentação, assim como facilitam processos de leitura e de escrita dos alunos.

Basicamente, este programa é desenvolvido através de três meios: a contemplação de obras de arte, cuja complexidade é aumentada com o tempo; a enunciação de perguntas que estimulem o desenvolvimento; a participação num debate de grupo devidamente organizado pelo professor. Esta estratégia pretende não só que se aumentem significativamente as capacidades de observação das imagens, mas também a capacidade da produção artística, assim como *“habilitar as pessoas a um relacionamento com a arte de maneira significativa e duradoura.”* (Housen, 2011: 150)

Para implementar de forma satisfatória o programa, o professor deve seguir uma série de diretrizes básicas do modelo. Embora, à primeira vista, possa parecer um tanto restritivo, o V.T.S. está estruturado de modo a seguir um método muito específico.

"O currículo é definido por uma sequência de perguntas em conjugação com uma série de reproduções de obras de arte criteriosamente selecionadas. A função do professor consiste em colocar estas perguntas abertas, incentivar os membros do grupo a pensar em voz alta, encorajar todas as crianças a falar e a deixar que se repitam oportunidades para partilhar o que vêem. Ao fazer uma sequência de perguntas de tipo evolutivo, o professor mantém a discussão centrada na produção artística, sem transmitir informação, parafraseia os comentários dos alunos sem avaliar as suas repostas, associa diversas observações sem oferecer qualquer outra informação e assegura-se que todas as crianças têm oportunidade de falar."

(Housen, 2011: 162)

As Estratégias de Pensamento Visual partem do objeto artístico para lançar questões aos alunos, iniciando o debate. As obras selecionadas devem conter temas suficientemente familiares para que os alunos se sintam à vontade para participar. Os educadores devem moderar as discussões da arte visual, centrando-as no aluno.

Algumas das diretrizes que devem ser consideradas para implementar o programa, em ambiente formal ou não formal, são: ⁴

- Usar as perguntas do método V.T.S., (O que é que está a acontecer nesta imagem? O que é que vês que te faz dizer isso? O que mais podes encontrar?), para iniciar um processo dinâmico de descoberta e indagação;
- Ouvir com atenção e tentar compreender as respostas dos alunos, contemplando a obra de arte com eles, apontando os detalhes mencionados e tornando compreensíveis as suas opiniões;
- Organizar o debate que se vai desenvolvendo, relacionando os pontos de vista comuns e diferentes, ajudando os alunos a sintetizar uma gama ampla de pontos de vista;

4. As informações sobre o V.T.S. foram obtidas através dos documentos disponíveis no *site Visual Understanding in Education*; <<http://www.vue.org>>.

- Dar oportunidade a todos os alunos de destacar o que vêem na imagem, e expressar os seus pontos de vista;
- Dar a mostrar aos alunos que suas ideias são ouvidas, compreendidas e tidas em consideração;
- Estimular que os alunos argumentem sobre as suas interpretações;
- Tomar claro para os alunos que cada comentário contribui para o processo do grupo na procura dos vários significados da imagem;
- Incentivar a continuar a explorar, manter o processo aberto, pedindo aos alunos que se esforcem para encontrar informações para além dos seus conhecimentos.

No V.T.S., a observação atenta e a discussão sobre arte é o ímpeto para crescer no observar, pensar e desenvolver competências. O próprio debate é uma ferramenta de aprendizagem para os alunos permitindo-lhes: identificar o que pensam e sentem sobre assuntos que podem nunca ter explorado; expressarem-se de forma a que sejam compreendidos; reutilizarem conhecimentos que têm para refletirem sobre o tema da discussão; aprenderem a ouvir o que os outros sabem, pensam e sentem e a respeitar diferentes opiniões; envolverem-se, interativamente e colaborativamente, na construção de novos entendimentos sobre o assunto; perceberem como eles enquanto indivíduos se inserem num grupo e como fazem para serem ouvidos.

Os debates baseados no V.T.S. são estruturados de forma a que os participantes recebam uma resposta imediata. Ao parafrasear, o professor dá a conhecer todas as contribuições sinalizando à turma o valor do pensamento de cada um. Ser ouvido e respeitado encoraja à participação, o que garante uma variedade de observações e interpretações. Ao mesmo tempo, a expressão oral, exercitada durante o debate, leva ao desenvolvimento individual do aluno.

De acordo com os autores do V.T.S., as questões despoletadoras dos debates estão baseadas em muita investigação, estando documentado o facto de os estudantes aprenderem competências específicas com a formulação destas perguntas.

Assim, o professor deve formulá-las segundo o protocolo estabelecido.

A pergunta que inicia o debate “O que é que está a acontecer nesta imagem?”, dá a entender que esta trata de algo que se pode descobrir, e que as coisas representadas se referem a algo discernível. É uma pergunta a que qualquer aluno pode responder e que dá para qualquer resposta. Incentiva, em especial, a descobrir atividades e histórias, dentro da tendência dos “observadores principiantes” de contar histórias. Esta questão pode levar, por sua vez, a comentários de todo o tipo: cores, sentimentos, informações, associações pessoais, e assim por diante. Principalmente pede aos alunos para pensarem e falarem por si mesmos. Segundo os autores, a forma como esta questão é formulada é diferente da pergunta “O que vêes nesta imagem?”, a qual faz com que os estudantes enunciem uma lista das coisas do que vêem representado. A pergunta recomendada, e variações, leva os alunos a procurar e a construir um significado. O que poderá ser uma tarefa mais gratificante, que apenas enumerar uma lista de coisas. Desta forma, os alunos estão mais engajados em aprofundar as suas observações.

A segunda pergunta pode levar em direção ao pensamento do Estádio II, “O que é que vêes que te faz dizer isso?”. Aqui os alunos têm de olhar de novo para a imagem e recolher provas que permitam fundamentar as suas opiniões. Os seus pontos de vista são argumentados com base nas interpretações dos dados visuais concretos. Este requisito permite-lhes que sejam lógicos e que baseiem as suas opiniões em fatos, no momento de expressar uma ideia, debater uma opinião ou discutir determinado tema. Esta pergunta é útil em

qualquer debate crítico ou debate em outras áreas como a matemática, ciências, história, etc..

Segundo os autores, e aqui vemos novamente a importância de como formular uma pergunta, "Por que é que dizes isso?" pode parecer uma alternativa razoável, e até pode ser alcançado o resultado pretendido, mas a questão mais específica "O que é que vês que te faz dizer isso?" mantém o debate centrado na imagem. Impede ainda que o aluno se sinta oprimido. Se perguntarmos "Por quê?" o aluno sentir-se-á na obrigação de dar motivos, não provas, do motivo da sua opinião.

A terceira e última pergunta "O que mais podes encontrar?" torna a conversa mais rica e completa. Ao fazer com que os alunos voltem a olhar para a imagem, podem encontrar detalhes em que antes não tinham reparado. São incentivados a criar hábitos de preparar uma análise detalhada, e o fato de serem minuciosos proporciona seriedade e rigor ao processo. Esta última pergunta pode ser feita frequentemente, não só quando ninguém levanta a mão, mas para deixar claro que há sempre algo mais para ver, e para falar, mais do que se poderia pensar ao princípio. Também pode ser utilizada quando o professor considera que os alunos estão muito focados num determinado tópico, e quer voltar a explorar a imagem.

Todas as questões podem ser colocadas frequentemente, mesmo que pareça repetitivo para os professores, uma vez que estimulam hábitos de procura de compreensão do que é observado, de debater com clareza, de desocultar o que está por detrás do óbvio, de integrar múltiplos pontos de vista. O professor também deve apontar na imagem o que os alunos estão a descrever, e que é uma forma concreta de comunicar que estamos a ouvir e a ver o que os estudantes estão a dizer; de permitir aos alunos corrigir se estamos a falhar; de manter a atenção focada na análise da imagem; de ajudar a encontrar "o foco".

O professor deve ouvir com atenção cada aluno e, depois, reelaborar a frase.

Assim:

- O professor garante que todos ouviram cada comentário;
- Será assumido que é importante ouvir os outros e tentar compreendê-los;
- O professor dá a entender não só que ouve, mas também que compreende, o que encoraja os alunos a participar, contribuindo para que estes tenham a percepção de que estão a ser capazes;
- Com um pouco de cuidado e sensibilidade pode-se transformar a resposta hesitante de um aluno em outra mais clara, precisa e original, o que contribui para que o aluno possa ampliar o seu vocabulário, melhorar a gramática e aumentar a precisão da sua língua sem ter a impressão de que está a ser corrigido;
- A ideia, quase sempre limitada de pensar um aluno em particular pode ser enriquecida, uma vez que o ter de voltar a comentar o que foi dito por este, ao ouvir seus pontos de vista mais de perto, ajuda a entender melhor o seu pensamento e a relação entre pensamento e expressão.

Como parte do processo de estimular o pensamento crítico, é preciso enfatizar a importância de considerar todas as possibilidades das análises realizadas pelos alunos. Os professores devem permanecer abertos a todas as observações e considerar todos os comentários como válidos. A aula não se centra no professor mas no aluno, o que não correspondendo ao método mais tradicional de ensino, pode ser um desafio para a aula. Quando o aluno diz uma coisa errada, por exemplo se alguém diz que uma coisa é chinesa e sabemos que é turca, os professores devem perguntar porque dizem isso. A estratégia é ensinar a pensar sobre as coisas e não perguntar aos alunos porque dizem coisas certas. O professor, ao longo do debate, liga as várias ideias dos alunos, criando

uma espécie de linha de pensamento à medida que decorre a discussão, o que permite aos alunos que comecem a perceber como pensam e como criam significados a partir do que é descoberto.

A par das competências que se pretendem desenvolver, como a discussão democrática que pode possibilitar a capacidade de encontrar soluções para problemas complexos, o programa cria ou reforça uma relação da Arte com a vida dos alunos.

Housen⁶ pensa que as mudanças no pensamento ocorrem porque o método V.T.S. funciona e também por causa da complexidade da própria arte. A arte justapõe significados que são reconhecíveis e objetivos com outros que são ambíguos e em camadas. O mesmo desenvolvimento dos alunos não ocorreria se fossem analisados outros objetos. Como as imagens artísticas contêm mais do que uma resposta correta, podendo ser consideradas as múltiplas interpretações, é uma experiência inerentemente natural e significativa.

6. As informações sobre o V.T.S. foram obtidas através dos documentos disponíveis no sítio *Visual Understanding in Education*, <http://www.vtshome.org>, texto "*VTS Research and Theory*" (2011)

1.3. EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA V.T.S. NA SALA DE AULA

Para implementar as sessões de V.T.S., em sala de aula, preparei-me com a leitura dos documentos a que tive acesso através do sítio *Visual Understanding in Education*⁷ e com a visualização de vídeos demonstrativos da implementação do processo. A organização VUE, que promove esta estratégia pedagógica, facilita em muito o conhecimento do modelo através da partilha e transmissão dos conteúdos. A preparação das aulas, a partir do acesso à informação disponíveis, fez com que me sentisse segura para as conduzir.

A disciplina de Oficina de Artes funciona semestralmente, com desdobramento da turma em dois grupos. Na Escola Secundária da Maia, a turma do 7º F tem 28 alunos e a turma do 8º F, 24 alunos.

No segundo período, na primeira semana de Fevereiro, ocorreu a mudança do turno nas turmas, pelo que decidimos implementar a primeira sessão nas primeiras aulas das turmas do 7º e 8º F. Os alunos demonstravam algum entusiasmo pela nova disciplina e pelas novas professoras. A Professora Lúcia fez a sua apresentação e eu fiz a minha. Nesta altura não conhecia ainda os alunos porque como os turnos estão organizados por turma, até então só conhecia os alunos do outro turno, com os quais tinha desenvolvido o projeto do herbário e da impressão de Cianotipia, experiência que abordarei no próximo capítulo.

Comecei por perguntar se sabiam o que significava ser estagiária e, prontamente, um aluno disse “*Está a aprender a profissão*”. Confirmei a sua resposta e expliquei-lhes que estava a estudar, que iria trabalhar com eles nos próximos projetos e que estaria sempre disponível para os ajudar. A Professora

7. www.vtshome.org

Lídia entregou aos alunos uma ficha de identificação e de diagnóstico da disciplina. Depois de terminado o preenchimento das fichas, pedi aos alunos que se identificassem, colocando um pequeno papel com o seu nome sobre a secretária. Embora não seja uma norma do modelo, é importante tratar os alunos pelo nome, já que nas sessões estamos em diálogo permanente e comunicar com eles sem saber o seu nome seria bastante difícil. Saber o nome permite que uma relação se tornar mais próxima, criando um ambiente mais familiar e harmonioso.

Antes de projetar a primeira imagem da série (Anexo I) indiquei a forma como iria decorrer o debate de análise de imagens. Para tal deveriam olhar para elas calmamente, em silêncio, durante cerca de um minuto, e depois falaríamos sobre cada uma. Cada aluno que quisesse intervir deveria levantar o dedo ou mão, falando um de cada vez para que nos pudéssemos ouvir uns aos outros. Depois de exibida a primeira imagem, e de ter dado tempo aos alunos para a observarem, perguntei "- O que é que está a acontecer na imagem?". Nas duas aulas muitos braços se levantaram no ar, iniciando-se o processo de reflexão.



Fig. 1 - Penelope Goodfriend
Família Egípcia, Coleção do artista,
Data desconhecida

Aluno A: - Esta fotografia é uma foto de família.

Professora: - O que é que vêes que te faz dizer isso?

Aluno: - Pois eles têm todos o mesmo tom da pele.

Aluno Y: - A mim não me parece que sejam da mesma família. A senhora que segura o bebé pode ser a ama do bebé, e não a mãe. A cor deles pode ser igual, mas isso não quer dizer que sejam da mesma família. Podem ser de outro país.

Aluno H: - A senhora pode ser a ama do bebé, porque ela está de touca e avental, deve estar no seu trabalho.

Professora: - Mais, o que é que está a acontecer na imagem?

Aluno I - Esta fotografia foi tirada num bairro pobre.

Professora: - O que é que vêes que te faz dizer isso?

Aluno I - Porque está tudo muito sujo. Vê-se a porta lá trás degradada. Também a senhora parece pobre por ter o lenço na cabeça.”

Enquanto os alunos falavam, ia apontando na imagem o que referiam e resumia as principais ideias do que iam dizendo, clarificava as ideias deles introduzindo novo vocabulário, mas sem nunca alterar a ideia principal. Os alunos prontamente perceberam como decorreria o debate.

“Professora: - Que mais podemos ver na imagem?

Aluno G -Eu penso que a senhora é a mãe do bebé. O bebé acabou de nascer, ou nasceu há pouco tempo, porque a senhora está muito feliz.

Aluno T - Eu penso que o menino está zangado porque a senhora estava a dar mais atenção ao bebé. Ele deve ser o irmão mais novo do bebé e deve estar com ciúmes.

Professora: - Que mais podemos ver na imagem?

Aluno M - A cara dele pode ser de chateado, mas também pode ter essa cara por

ter os olhos semicerrados por causa do sol, ou qualquer coisa que cheira mal.

Aluno V - Eu penso que é o rapaz que está à frente que está a tirar a fotografia.

Professora: - O que é que vês que te faz dizer isso?

Aluno V - Porque ele está muito focado, e o fundo desfocado.

Aluno Q - Eu penso que não. porque o braço está caído, não se percebe na fotografia o movimento do braço.

Professora: - Que mais podemos ver na imagem?

Aluno S - Esta fotografia pode ser o batizado do bebé , pois o rapaz está com uma camisa especial. Falta o pai, mas deve estar a tirar a fotografia. Também poder ser um aniversário. Pelo vestuário da mãe que está com avental e com um lenço, deve estar assim vestida pois deve ter estado a preparar os preparativos da festa."

No decorrer da análise da imagem, a professora Lídia teve que trocar um aluno de lugar, porque não parava de conversar com o colega do lado. Quando ficou sentado com outro colega participou ativamente no debate. Houve uma aluna que esteve sempre calada. Estes alunos, quietos e tímidos, podem ser encorajados a dizer algo, pelo que perguntei "Quem não ouvimos hoje?" ou "Alguém quer dizer alguma coisa e ainda não teve oportunidade? ". Uma vez que, mesmo assim, uma aluna continuava a não intervir, dirigi-me diretamente a ela para perguntar se não queria acrescentar algo.

Quinze a vinte minutos é um tempo razoável para o debate, embora não haja uma duração predeterminada. Quando o processo é novo, espera-se que os debates sejam mais longos. Para saber quando terminar basta ter em atenção a atitude dos alunos. Não é bom apressá-los pois, por vezes, podem encontrar histórias na imagem mesmo quando o interesse do próprio professor já diminuiu. E nem sempre o silêncio significa que o debate está terminado,

podendo os alunos simplesmente, estar a pensar. Mas, se os alunos mostram sinais de cansaço ou se os comentários são repetitivos ou triviais, é tempo de avançar para uma nova imagem. Quando os alunos já não levantavam o braço decidi trocar de imagem e repeti a pergunta “O que é que está a acontecer na imagem?”.



Fig.2. Thomas Struth
Museo del Prado 7
Madrid, 2005

“Aluno A: - Estas pessoas estão num museu, e há três guias que estão a fazer uma visita guiada.

Professora: - O que é que vês que te faz dizer isso?

Aluno A: - Professora, é um museu porque tem quadros na parede, e há três visitas guiadas porque há três pessoas que estão de costas para os quadros.

Parafraseei o aluno, resumi as suas ideias ao mesmo tempo que aponte na imagem para as três pessoas que estão de costas.

Professora: - E mais, o que é que está a acontecer na imagem?

Aluno B: - Há alunos que devem estar a fazer um trabalho sobre um quadro. Estão a tirar apontamentos ou a fazer esboços da pintura.

Pergunto: - O que é que vêes que te faz dizer isso?

Aluno: - Devem ser alunos porque estão com a mesma farda. Como estão mesmo em frente ao quadro e a tirar notas devem estar a fazer um trabalho, sobre o pintor ou sobre o quadro.”

Os alunos demonstravam muito interesse, havendo sempre braços no ar, estando atentos às imagens e às intervenções dos colegas.

“Professora: - Mais opiniões, o que é que está a acontecer na imagem?

Aluno C - Não quero contrariar o meu colega, mas deve ser só uma visita guiada, e não três. Parece que há diferentes grupos de pessoas na imagem. Deve haver só uma visita e é o Sr. de bigode orienta a visita. As outras pessoas estão por acaso de costas, e outras estão a ler a placa, e outros estão a tirar fotografias.

Professora: - Mais opiniões, o que é que está a acontecer na imagem?

Aluno A - Professora, não há dúvida que é uma visita guiada a um museu.

Professora: - O que é que vêes que te faz dizer isso?

Aluno A -Porque quase toda a gente está a observar os mesmos quadros e uma pessoa está a tirar fotografias.

Aluno C: Há um senhor que está de costas que deve ser polícia?

Professora: O que é que vêes que te faz dizer isso?

Aluno E: Tem um emblema no braço.”

Vou apontando para a imagem e sintetizando o que dizem, assim como

ligo as ideias de cada um. A repetição das perguntas não é motivo de preocupação. Os alunos geralmente precisam desta repetição. As crianças mais novas aprendem naturalmente repetindo as coisas e os alunos mais velhos precisam de tempo para se ajustarem à liberdade de pensamento predominante nas aulas de V.T.S., até porque estão habituados a procurar a resposta "correta" e podem pensar que, se o professor aceita a resposta, é um sinal de que está "certa".

O debate foi uma experiência viva, enriquecedora e frutífera. Foi uma aula completa. Os alunos estavam entusiasmados, motivados para a análise de imagens.

O facto de considerar cada comentário encorajou à participação e permitiu o envolvimento no processo. A interação entre os alunos levou-os a observar melhor, a procurar ter mais ideias e a serem mais precisos. Tentar resumir ou configurar algum tipo de consenso não é aconselhável, uma vez que é difícil lembrar tudo o que foi dito e durante o debate, já foram sendo ligadas as ideias principais; os resumos não fazem justiça ao debate e à imagem. Para além disso, se o professor resumir a discussão e tomar a palavra, a conclusão centra-se no que ele disse e não no que foi dito pelos alunos. A melhor maneira de terminar uma sessão será elogiar o quão bem os alunos estiveram na aula, por exemplo, instigar a investigar uma determinada imagem ou a ouvir respeitosamente as opiniões dos outros. Outra opção seria pedir aos alunos para refletir sobre o que fizeram, o que gostaram ou o que gostariam de lembrar para contar aos outros sobre essa sessão. Uma semana mais tarde realizei uma nova sessão V.T.S. e, na semana seguinte, pedi aos alunos que redigissem a sua opinião sobre as sessões que fizemos. A opinião seria anónima, para não se sentirem pressionados, de alguma forma, caso quisessem fazer uma crítica negativa. Pedi-lhes a reflexão (Anexo II) tendo em conta o que tinham achado das sessões, o

que tinham aprendido e sobre a forma como decorreram as aulas. As transcrições que se seguem são excertos anónimos, retirados dos depoimentos escritos dos alunos e que, embora não estejam no seu formato integral, procuram refletir as ideias principais apresentadas

"Primeiro de tudo, acho que todos os dias, em todos os momentos, nós fazemos observação de imagens. Aliás, nós estamos rodeados de imagens que correspondem a ações/atos e/ou sentimentos. E mesmo inconscientemente nós comentamos o que observamos, seja para nós próprios seja para os outros.

Eu gostei das duas sessões de observação de imagens porque é uma maneira de trocarmos opiniões e perspetivas diferentes da mesma imagem. Claro que cada um de nós tem uma perspetiva bastante criativa em relação à mesma imagem mas é por isso mesmo que fizemos este debate. Acho que as aulas foram construtivas e nós conseguimos desenvolver a capacidade de respeitarmos a opinião dos outros."

Aluno 8º ano

Este aluno revela uma noção muito lúcida do universo visual que nos rodeia, não sendo indiferente às imagens que observa atentamente. Para ele, as sessões serviram para se trocarem opiniões e perspetivas sobre as imagens, respeitando sempre a opinião dos outros. Alguns alunos referiram a importância da diversidade das opiniões que deram vida e riqueza ao debate. Alguns alunos também referiram que, apesar da diversidade das respostas, cada uma delas faz sentido na perspetiva da observação de cada um, ou seja, uma imagem pode gerar diferentes observações e, apesar de diferentes, todas elas parecem fazer sentido.

"Também gostei porque pudemos ouvir a opinião de vários alunos e saber o que eles pensam e as várias opiniões completamente diferentes e que depois ao pensarmos nas duas opiniões completamente diferentes até fazem um bocado de sentido."

Aluno 8º ano

"Eu gostei muito das aulas, foi giro ver que toda a gente chegava a conclusões muito diferentes. Gostava de repetir, gostava que não acabasse."

Aluno 7º ano

Alguns alunos também referiram que gostaram das sessões porque tiveram "liberdade" para responder o que pensavam. No debate não havia obstáculos ao pensamento, podiam dizer o que viam e o que pensavam livremente. Encontraram um espaço de liberdade por não haver rigidez na resposta, já que não havia uma resposta certa nem errada.

"Gostei porque nos deu liberdade de discussão do significado de cada fotografia/imagem. Foi muito importante para o desenvolvimento da capacidade de aceitação de outras perspetivas."

Aluno 8º ano

"Gostei porque podíamos ser livres na participação."

Aluno 7º ano

"Eu gostei porque a "stôra" me deixa falar as vezes que eu quiser para explicar coisas diferentes que eu vejo na mesma imagem."

Aluno 8º ano

Durante a sessão cada aluno podia intervir várias vezes, tinham tempo, o que nem sempre acontece numa aula tradicional.

"Eu gostei muito da atividade porque eu gosto de observar fotografias, só não gostei de não saber o que realmente era a imagem."

Aluno 8º ano

Este aluno sentiu a necessidade de saber de que tratava "objetivamente" a imagem, penso que procurando saber também a razão pela qual ela tinha sido mostrada. Embora não seja o enfoque principal da atividade, o professor pode propor, no fim da sessão, uma pesquisa sobre a autoria e contextualização da imagem. Ao invés do que esperava, só um aluno indagou sobre o porquê da escolha das imagens. Outra aluna referiu que nunca tinha analisado imagens com tanto pormenor, ou que nunca despendeu tanto tempo a analisar uma imagem, "tempo" esse que permite entender que as imagens são muito complexas e só percebemos essa complexidade se as analisarmos com atenção.

"Gostei da aula, achei-a interessante porque nunca tinha analisado assim as imagens com tanto pormenor. Analisamos várias imagens, cada uma delas com muitos elementos diferentes. Nessas aulas aprendi que as imagens têm muito para dizer e nós só percebemos o que querem dizer se as analisarmos bem. Nós ao analisarmos as imagens reparamos que há várias opiniões e reparamos que todas as opiniões têm o seu sentido e que realmente há várias formas de interpretar imagens." Aluno 7º ano

"Na minha opinião, nas aulas de interpretação de imagens, é importante observar imagens, porque desenvolvemos as nossas capacidade mentais e aprendemos a dar valor às imagens. Gostei muito porque aprendi a interpretar

se era uma fotografia tirada de cima, ou de baixo. Se era uma imagem antiga ou recente. Também gostei de dar a minha opinião livremente, e podermos discutir entre todos como é uma imagem em si. Acho que também é importante dizer que desenvolvi um pouco, a minha capacidade de observação, apesar de ser muito pouco estou muito contente. Acho que este trabalho não só foi importante para o nosso desenvolvimento, mas também foi importantíssimo para nos alertar que uma imagem tem pormenores que, por vezes, têm um impacto muito grande, mas para nós repararmos nesses pormenores precisamos de estar em silêncio e concentrados (...) através deste trabalho aprendi que se observarmos uma imagem com muito pormenor, ela acaba por ser mais interessante, e por causa disso eu não vou deixar de observar imagens.

Eu confesso que não conhecia esta experiência, eu só olhava para a imagem por alto e interessava-me só na cor e na imagem em si, mas agora vou observar melhor a imagem.”

Aluno 7º ano

As experiências da prática pedagógica V.T.S. decorreram de acordo com o programa de desenvolvimento da metodologia, e o resultado foi em muito semelhante ao que vi em vídeos de outras sessões que aconteceram nos Estados Unidos.

As sessões realizadas permitiram-me equacionar os pontos fortes e fracos e desta estratégia. Essencialmente, estas experiências põem o acento no aluno, enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem, e não tanto no professor enquanto distribuidor de saber; permitem abrir a escola à vida, ao assentar as aprendizagens escolares em experiências do quotidiano e nas “vivências” dos alunos, respeitam a diversidade das personalidades e das culturas; atribuem uma

maior importância aos aspetos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento do grupo-turma, por oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre alunos; atribuem uma maior importância à educação e ao desenvolvimento da pessoa, por oposição a uma atenção exclusiva sobre os saberes ou o saber-fazer escolar. As sessões motivaram os alunos para a leitura visual das imagens, promovendo igualmente competências linguísticas, já que os alunos tiveram que se expressar oralmente sobre o que viam. Os pontos menos positivos referem-se à prescrição do método em relação às imagens da História de Arte, não ampliando para o vasto campo da cultura visual; outro aspeto como referiu um aluno na sessão prende-se com a criação do vazio pelo facto de “*não se saber o que realmente era a imagem*”, sendo necessário “completar” a análise das imagens com outro tipo de observações, nomeadamente a sua contextualização estilística.

Concluindo, o programa V.T.S. pode funcionar como um primeiro andarilho para se promoverem outras formas de análise, que contextualizam a imagem no seu modo de produção e no período histórico e social em que foi produzida assim como permitem a leitura das características da linguagem plástica ou da composição interna da obra.

1.4. REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MODELO V.T.S.

"Após anos de reflexão, testes, hesitação, revisão e afinação, o currículo resultante pode parecer decepcionantemente simples e tão autocrático como arbitrário. As perguntas e a sua sequência podem parecer transparentemente simples, fáceis de dominar e de executar. É necessário um certo trabalho de descodificação deliberado para perceber a lógica e as razões inter-relacionadas por que funcionam estas perguntas que nós delineamos."

(Housen, 2011:162)

As palavras da autora revelam uma espécie de decepção, considerando que do programa possa transparecer uma análise superficial, primeiro, por se apresentar de um modo aparentemente simples e, segundo, por ser de fácil execução. Será necessário interpretar a investigação e a lógica por detrás da sequência do programa para o compreendermos melhor. Na experiência que tive oportunidade de desenvolver com os alunos, reconheço que o programa se apresenta e se desenvolve com uma aparente facilidade; no entanto, a preparação destas aulas não foi menos exigente que para outro tipo de propostas educativas. Para a utilização do programa em sala de aula é preciso ter um conhecimento profundo do seu âmago, dos seus objetivos e intenções, dos conteúdos e da adequação, no âmbito curricular, às turmas e ao nível de ensino. Para a sua implementação é de extrema importância o trabalho de seleção das imagens que pretendemos levar para a sala de aula, que devem ser adequadas ao nível de ensino, e conhecer bem as imagens, fazendo previamente uma simulação da metodologia. Se utilizarmos imagens da cultura visual dos jovens, devemos estar bem atualizados sobre as suas tendências, já que mudam constantemente. Podemos selecionar as imagens tendo em conta necessidades

e interesses que tenhamos detetado nos alunos, designadamente em torno de temas que tenham suscitado debates na aula ou sobre os quais consideram existir falta de conhecimento. Outra referência que poderemos ter em conta é o meio onde estamos inseridos: rural, urbano ou de periferia. É importante igualmente saber lidar com as vivências quotidianas dos alunos na sala de aula. O que é observado e percebido nas visitas de estudo, no percurso de ida e volta à escola, nos tempos livres, nos programas de televisão, na internet ou os acontecimentos na comunidade, pode influenciar e enriquecer experiências e vivências na sala de aula. Uma das principais tarefas do professor é ajudar ao desenvolvimento dessas observações e perceções dos alunos. Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir da vida quotidiana, da natureza, das vivências culturais, sendo um dos pontos importantes o contacto do aluno com as imagens. Quando isto ocorre, percebe-se que os alunos adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com as suas próprias experiências. E, se são encorajados a observar, tocar, conversar, refletir, muitas descobertas daí poderão ocorrer. Por exemplo, é possível problematizar o convívio dos alunos com obras do património cultural do meio envolvente (escultura, pintura, música, artistas) e com isso descobrir alguns conhecimentos referentes às estruturas, funcionalidade, materiais, características de época, importância histórica e social.

Segundo Fróis (2011:206), no que respeita ao desenvolvimento estético na área das Artes Visuais, este programa, como outros, podem assegurar importantes medidas de educação artística: *"A consciência dos factores relacionados com a educação estética e artística desempenham papel fundamental para a formação dos educadores, nomeadamente através de ações estruturadas, não como disciplinas autónomas, mas com o desenvolvimento de projetos no contexto das suas práticas"*. O autor citado vê este programa como uma ação

para desenvolver a educação estética e artística, em termos de projeto, e não obviamente como uma disciplina autónoma. Idealmente, as sessões V. T. S. duram cerca de dez lições, que podem ser repartidas pelo ano letivo. É um projeto que poderá ser implementado ao longo do ano, que poderá ser realizado em visitas de estudo, em atividades como workshops ou debates, numa sessão na biblioteca.

Ainda relativamente à simplicidade do programa, haverá outros, contemporâneos com ele, como é o caso do *Primeiro Olhar* da Fundação Calouste Gulbenkian, que considero ter um nível de maior complexidade para implementação na sala de aula, uma vez que requer mais conhecimentos sobre os elementos formais de composição de imagem e que não poderia ser implementado numa turma do primeiro ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. As diferenças entre os programas, o que os distingue, são competências, objetivos e experiências diferentes. Na minha perspetiva, não é pela simplicidade que se pode criticar o programa V.T.S., uma vez que não tem que ser complicada a sua implementação para ser credível, conceituado ou aceite. A forma como se desenvolve a metodologia é simples mas a forma como mobiliza tantos conhecimentos é complexa. A simplicidade não é necessariamente o oposto da complexidade. A simplicidade aqui não é inimiga da perfeição, nem da complexidade e talvez resida aqui o sucesso deste projeto em tantas escolas e museus.

Se fizermos um diagnóstico pedagógico de qual o nível de conhecimento dos alunos sobre a análise da imagens - o que é que eles sabem, o que são capazes de fazer e de dizer, percebemos que não há formação para a leitura de imagens. Igualmente os alunos não estão acostumados ao debate de ideias na sala de aula, designadamente na aulas de Artes Visuais. Os alunos não debatem o que estudam e raramente questionam o que lhes é dito pelo professor. Numa

análise geral verificámos que é preciso dar um primeiro passo para a leitura, para o questionamento das imagens. O que acontece na maioria das aulas de Artes Visuais é que os alunos não têm contacto com imagens sendo que *"raramente as crianças são levadas a contactarem com as obras de arte, a envolverem-se em diálogos sobre as qualidades formais - a composição, a expressão e o estilo - através de práticas educativas intencionalmente estruturadas"* (Fróis, 2011:207). De fato, e como refere o autor, o contacto com as obras de arte já é raro, e mais ainda raro o diálogo sobre elas. Então, como se mostram as imagens na sala de aula? Certo é que não podem ser simplesmente partilhadas, prontas a ser consumidas, mas interpretadas. Se os conceitos de linguagem plástica são lecionados, importa que sejam postos em prática não só em forma de exercício mas também em forma de análise, de interligação de conhecimentos, criando mapas conceptuais que não sejam estanques. O mesmo autor, a propósito das aulas de Artes Visuais refere que *"na Escola Básica, as artes visuais centram-se nas atividades de manipulação e exploração de materiais. O contacto com as obras de arte é raro. A explicação estética ausente. Geralmente, a "expressão plástica" ocupa uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância."* (Fróis: 2011: 206). Como refere o autor, o ensino está muito centrado na tarefa, na execução de exercícios práticos, muitas vezes sem haver alfabetização visual prévia. Não se pretende tirar valor ao desenvolvimento das competências expressivas dos alunos como finalidade educativa, mas *"afirmar que tais competências, no domínio das Artes Visuais, dependem também do desenvolvimento da competência estética por parte dos alunos, a qual permite conferir um sentido e uma intencionalidade às atividades que se realizam naquele domínio."* (Trindade, 2011:4). Os professores devem ter em conta o incremento da competência estética na sua ação pedagógica, entendendo-se por competência estética *"a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair*

conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística" (Leontiev, 2011:135). Ainda segundo Trindade(2011:6), *"É por via da competência estética que nos tornamos capazes de construir sentidos e apreciar uma obra de arte, o que depende: das possibilidades cognitivas dos sujeitos; do domínio das linguagens relacionadas com a familiaridade face aos códigos culturais em presença; das competências dos sujeitos para se envolverem num diálogo com as obras de arte."*

O que vemos é que a competência estética não é desenvolvida e que os alunos muitas vezes executam trabalhos sem o desenvolvimento destas competências. Os conteúdos são lecionados de forma isolada, ora agora falamos da luz e da cor, ora falamos do ponto e da linha, o que origina *à posteori* que muitas vezes os alunos não conseguiam relacionar os conceitos, transmiti-los verbalmente ou mesmo aplicá-los nos seus trabalhos. Os conhecimentos tendem a estar engavetados, em resultado de um programa que se assemelha a uma grade de conteúdos, rígida, sem espaço de manobra, à prova de alunos e de professores, que tendem a refletir mais o passado do que o presente. Erland (2006:3) questiona, "Se o modernismo, como um movimento artístico, está a transformar-se ou a chegar ao fim, porque é que isto, deveria interessar aos professores de arte?", considerando que muitas práticas utilizadas pelos professores de Artes Visuais têm como fundo as conceções modernistas de arte e as conceções modernistas do programa. O elenco encadeado dos movimentos artísticos do Modernismo incutem a ideia de linearidade como ideia de progresso, tal como o gradeamento dos conteúdos do programa. Os pós-modernistas não negam as mudanças, mas questionam se elas podem ser legitimadas como avanços positivos na sociedade. Professores com uma perspetiva pós-moderna procuram guiar os seus alunos para a perceção da influência da vida social na produção de conhecimento, e no conhecimento do

eu, através de uma rede de interligações com orientação para um programa não linear.

Irwin (2008:91), na sua teoria de a/r/tografia⁸, refere a necessidade dos professores questionarem os seus métodos de ensino, afirmando que *"Talvez todos os educadores desejem se tornar artistas-pesquisadores-professores quando começam a se questionar como têm ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver."* Segundo Housen, (2011:152) *"para descobrir como olhar para as coisas de uma nova maneira, o aluno tem de partir da sua própria experiência em vez de tentar apropriar-se da maneira de ver dos especialistas"*. A maneira de ver dos especialistas também é importante e terá que ser contemplada, mas antes demais será preciso estimular e sensibilizar os alunos para a leitura de imagens, para a percepção estética, para a discussão da imagens uma vez que *"desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e às cores, sentir a composição de uma pintura e tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito."* (Fróis, 2011: 203).

No entanto, e apesar das suas virtualidades, o programa V.T.S. não é suficiente como único meio para analisar imagens. Este servirá como uma estratégia para dar o primeiro passo, para trazer a imagem fotográfica, a história de arte ou a cultura visual para a sala de aula.

Depois de trabalharmos com este programa, de estimularmos os alunos para a percepção visual, poder-se-ia avançar para a análise, baseada nos contextos

8. Para compreender a teoria A/r/tografia, a autora apresenta as ideias: **Arte** é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. **Pesquisa** é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. **Ensino** é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado com os aprendizes (Irwin: 2008: 94).

formais da linguagem plástica ou para outros modelos de investigação das imagens analisadas. Vejo neste programa o ponto de partida para trazer as imagens para a sala de aula, reconhecendo que as atividades propostas motivem os alunos, proporcionando o gosto pela análise de imagem, através de uma aquisição de competências e técnicas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

O projeto é, em certa medida autocrático, como refere Housen, uma vez que é um programa prescrito sugerindo/impondo os autores que não se variem as perguntas-chave. Torna-se pois necessário um trabalho de decodificação das "perguntas" para se perceber onde se quer chegar com elas. Se o V.T.S. é um programa parece natural que se sigam algumas coordenadas. Assim como por exemplo se adotarmos a metodologia projetual, também seguimos um mapa de etapas de trabalho. O que parece importante salientar é que *"O desenvolvimento estético e artístico exige a organização de ações que iniciem as crianças e adultos na explicação estética"* (Fróis, 2011: 205), seja o V.T.S. ou outro modelo.

Na implementação do programa decidi abandonar as suas normas num aspeto que considere menos positivo que é o fato de apenas se prever a utilização de imagens da História da Arte, excluindo outras formas da cultura visual. A metodologia é limitada no sentido em que está centrado na obra de arte. Mas, a cultura visual, tão esquecida nos nossos programas e currículos, é fundamental pois propõe levar o quotidiano para a escola, explorando a experiência dos estudantes e a sua realidade, representando *"os diferentes aspetos da nossa identidade - não apenas da nossa própria identidade, mas também de nossa identidade social"* (Freedman: 2003: 120). Hernández (2000) sugere que para a compreensão, interpretação e avaliação dos objetos da cultura visual no currículo, se deve abordar as imagens como representações sociais:

- Transdisciplinarmente.
- Baseando-se nas características evolutivas, sociais e culturais dos estudantes.
- Estabelecendo conexões inter-culturais.
- Partindo de uma posição social crítica.

Partindo desta abordagem, os alunos poderão adquirir um conhecimento de si, dos outros e do mundo; fomentar e estruturar o conhecimento por meio de experiências de outras matérias escolares e favorecer posições críticas na interpretação e relação com mundo que os rodeia. Hernández (2000:140) sugere igualmente as características das imagens/objetos a serem levados para aula:

- Serem inquietantes;
- Estarem relacionadas com valores compartilhados em diferentes culturas;
- Refletirem as vozes da comunidade;
- Estarem abertos a múltiplas interpretações;
- Referirem-se à vida das pessoas;
- Expressarem valores estéticos;
- Fazerem com que o espectador pense;
- Não serem herméticas;
- Não serem apenas a expressão do narcisismo do artista;
- Olharem para o futuro;
- Não estarem obcecadas pela ideia de novidade.

As características enumeradas para a seleção das imagens centram-se na individualidade, na subjetividade e ou nos interesses do aluno, estimulando que a educação escolar possa *“contribuir (...) para a reconstrução de sua própria identidade (do aluno) em relação às diferentes construções da realidade que o*

cercam e que necessita aprender a interpretar." (Hernández, 2000:141). As grandes questões que a Cultura Visual traz para o ensino, embora não sejam de forma holística consideradas no V.T.S., podem ser levadas de igual forma para o programa, sem requerer nenhuma transformação significativa do modelo. Um outro aspeto menos positivo do programa e que as autoras López e Kivatintez num ensaio crítico sobre o V.T.S., consideram, é a falta de contextualização das imagens:

"Sin embargo, la noción de pensamiento crítico a la que se refieren no incluye una reflexión por parte de los estudiantes o visitantes del proceso seguido, y tampoco se les ofrece el contexto social, cultural, religioso ni político de las obras. Por ello, desde nuestro punto de vista el tipo de pensamiento que se estimula, se trataría más de un pensamiento tolerante que una postura crítica." (2004:93)

De facto, o programa não oferece um enquadramento teórico e contextual às imagens, o que considero importante e me leva a que, numa próxima utilização do modelo, não o desenvolva sem lhe dar continuidade. O fato de um aluno, numa sessão, me dizer que gostava muito de ouvir a minha explicação, que precisava dela, incidiu de certo modo no ponto que eu já considerava menos positivo do projeto. O programa não cria espaço a estes questionamentos, desvia da discussão as perguntas que possam ser mais objetivas, não obstante prever que se possam iniciar projetos de investigação sobre as imagens. Ora, mostrar imagens sem as contextualizar, parece-me um projeto inacabado. Se este processo serve como primeiro passo, será necessário um segundo para contextualizar as imagens. As autoras também referem que o tipo de pensamento que o programa estimula não é de postura crítica, mas de postura tolerante, já que tudo o que é dito pelos alunos é aceite. Não partilho da mesma

opinião uma vez que quando se desenvolve o programa se percebe que entre os alunos há postura crítica, fomentando-se um ambiente indagação de crítica. Teoricamente até pode transparecer esta ideia mas, na prática, o trabalho é diferente.

Trabalhar a literacia visual, ou seja, dar capacidade de reconhecer, compreender e exprimir corretamente um assunto em qualquer meio de expressão visual, deve implicar outros métodos de análise que trabalhem as linguagem plásticas.

Freedman (2003) defende que as habilidade e conceitos interpretativos da cultura visual interdisciplinares de “alto nível” são cada vez mais importantes para todos os alunos,

“A interpretação é um processo de dar significado à forma (...), a interpretação impregna-se melhor de pensamento crítico quando tem lugar na aprendizagem. Para ajudar os alunos a refletir de forma crítica sobre as suas interpretações, deve promover-se a investigação por parte dos docentes e dos alunos”.

(Freedman, 2003:122- tradução livre do castelhano)

Sendo o questionamento uma forma de investigação, pode suscitar-se, num segundo projeto, “habilidades interpretativas” sobre o trabalho que já foi feito no V.T.S.. Neste sentido, Freedman (2003:125-129) considera necessário:

1. **Desenterrar os pressupostos subjacentes**, o que significa incluir na interpretação, os contextos como parte da cultura visual. Contextos estes de: produção e contemplação das culturas, países, comunidades, instituições, etc., uma vez que para *“Para compreender a cultura visual e manter a integridade do artista e da cultura em que foi criada, deve ter-se*

em conta o contexto de produção” (ibidem). Os contextos revelam os pressupostos subjacentes de quem cria e de quem vê.

2. **Formar múltiplas associações possíveis: a insinuação e a construção de significados simples.** O conceito de “insinuação” é relevante na interpretação, pois permite a mobilização de conhecimentos prévios do aluno, externos à obra. *“A insinuação faz referência ao poder de associação da cultura visual para provocar respostas cognitivas, emocionais e significados interativos, de níveis múltiplos. Os espectadores convertem a sugestão/insinuação em significado.” (ibidem)*

3. **Reflexão Crítica: Consciência auto-consistente do conhecimento associativo.** Levar a cabo uma reflexão crítica e consciente que forme múltiplas associações possíveis entre conhecimentos -

“Uma habilidade interpretativa que pode ajudar os alunos a refletir de forma crítica é a capacidade de ser consciente das associações e conexões que desenvolvem e que participam na construção do seu conhecimento e dos seus juízos. Para ajudar os alunos a construir o seu próprio conhecimento, é crucial uma interpretação que amplie o olhar em lugar de os estreita.” (ibidem)

Segundo Freedman, uma das chaves do ensino da cultura visual é a *insinuação*, uma vez que a interpretação que os alunos fazem na discussão da aula pode ser cada vez mais significativa à medida que vão mudando o seu pensamento mediante processos de reflexão crítica. *“A compreensão tem a ver tanto com o que cada um é, quanto com o que cada um sabe; é tanto ontológica como epistemológica.” (Freedman, 2006:128).* Nesta perspetiva, a abordagem de Freedman completaria um programa V.T.S. trazendo o enquadramento necessário às imagens, originando um maior conhecimento aos alunos.

A par destas habilidades interpretativas Freedman (2003) elabora um marco conceptual para o ensino da cultura visual que inclui considerações sobre os contextos em análise, dos artefactos, formas e experiências, que me parecem importantes para complementar a pesquisa, designadamente:

1. Contextos da Produção

Experiência e estudo do contexto de produção, incluindo os propósitos culturais da produção, as tradições visuais, as histórias pessoais dos autores, a proveniência étnica, a intenção artística, o uso das imagens nos meios de comunicação, etc.. O contexto inclui condições históricas, culturais, políticas, sociais, económicas, religiosas, etc., que tenham influenciado na produção visual.

2. Contextos de Exploração

Experiência e estudo das circunstâncias de observação, incluindo o envolvimento dos meios institucionais, a experiência anterior do espectador e conhecimento prévio, a reciclagem de imagens, as influências da cultura e a tradição na apreciação, etc. O estudo inclui influências culturais e pessoais na apreciação, tais como a política, a educação, as condições institucionais, a família, os meios de comunicação, etc.

3. Função e Significado

Estudo e articulação de perspectivas múltiplas da(s) cultura(s) visuais, incluindo o significado atribuído pelas pessoas no contexto da produção, as interpretações do aluno, as qualidades simbólicas, metafóricas, e outras de base cultural da interpretação que transmitem um significado no contexto da apreciação. O estudo inclui o desenvolvimento de uma

compreensão da construção do consenso e a aceitação do conflito na interpretação.

4. Apoio Estrutural

Estudo e uso de elementos e princípios, habilidades técnicas requeridas para a produção e o uso (incluindo a apreciação), e diversos meios na criação e análise da cultura visual em relação com os contextos culturais.

Outras abordagens críticas que são comumente referidas em relação ao V. T.S. é o facto de ser um modelo baseado no Construtivismo. Para alguns autores, como Housen (2011:152). *“Uma abordagem construtivista e de desenvolvimento é o melhor guia para a apreciação estética. Basicamente esta premissa postula que o ensino adequado implica mais do que transmitir informação pré-digerida que não é relevante para o aluno”*.

Housen refere-se a uma abordagem de desenvolvimento que permite entender a compreensão dos indivíduos sobre as obras de arte, que remete para as teorias de Piaget, segundo as quais *“O modo como os sujeitos constroem e atribuem um significado e um sentido às suas experiências pessoais depende do estágio de desenvolvimento em que se situam.”* (Trindade, 2002:30.) No entanto para Hernández (2010:136)., *“en la actualidad, los estadios de desarrollo (de la inteligencia, del juicio moral, de la apreciación estética...) no se consideran, como se ha apuntado, como universales, ni que se sucedan de manera lineal, ni que el acceso a un estadio supone la inmediata superación del anterior, ni que responden a única concepción evolutiva que culmina con el pensamiento formal.”*. De acordo com este autor e Reis (2010), o desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos está desligado da sua progressão cronológica.

O que parece mais interessante na apropriação dos estádios de Piaget é que

permitiu aproximar o tema da percepção estética da psicologia cognitiva, permitindo o desenvolvimento de investigações em que *“podemos entender mejor cómo piensa una persona, por ejemplo, sobre una obra pictórica, a partir de la manifestación verbal de sus ideas, poniéndose la finalidad de la investigación en cómo utiliza y comprende esas ideas”* (Hernández, 2010: 143)

Yewanine, refere-se a Piaget e Vygotsky como autores nucleares no desenvolvimento da investigação do programa, na medida em que:

“ (...) ambos cientistas aludiram a factos que provam que a aprendizagem resulta de interações com o ambiente, incluindo com outras pessoas. A compreensão nunca é passiva e implica uma construção ativa através da exploração e reflexão. Ambos estavam convencidos, com base nas suas observações, que a aprendizagem só ocorre quando o aluno está pronto. As pessoas interiorizam, recordam e usam apenas aquilo que lhes faz sentido. Raramente progridem na aprendizagem por saltos, mas mais por pequenos avanços, integrando apenas o que conseguem compreender.” (Yewanine, 2011:196)

Trindade (2011:2) a propósito da teoria de Vygotsky refere que *“O que educa os alunos é aquilo que eles mesmo realizam e não o que recebem: os alunos modificam-se unicamente através da sua própria iniciativa”*, o que é igualmente defendido por Housen que considera que o ensino adequado implica mais do que transmitir informação pré-digerida que não é relevante para o aluno.

Gostava de concluir, afirmando que a experiência que tive com programa V. T. S foi bastante positiva na medida em que foi manifeste um grande interesse pelas aulas e no debate das imagens, não só porque as sessões estiveram centradas nos alunos, mas também porque o programa permite que todos consigam responder às perguntas. Não nos esqueçamos que estamos a mostrar aos alunos “material” pouco familiar no debate na escola. Sei, através dos seus

testemunhos que, de alguma forma, estas sessões afetaram positivamente os alunos e que contribuíram para desenvolver competências e para desafiar os alunos a olhar e a pensar profundamente sobre as imagens, bem como a desenvolver as suas habilidades de comunicação. Segundo Fróis (2011: 206) *“É sabido que não basta colocar à disposição materiais e um clima favorável ao desenvolvimento artístico nesta área. São necessárias ações educativas intencionais, estruturadas de acordo com objetivos concretos.”*. Este programa parece interessante para quem procure alternativas à educação tradicional baseada na simples transmissão de saberes/informação.

Para que a comunicação funcione, para que o conhecimento se possa construir, o professor deve:

- “apoderar-se” do património e colocar-se na lógica do “aprender” e não do “ensinar”;
- trabalhar os dispositivos didáticos facilitadores da aprendizagem/tornar o património “acessível”;
- criar um ambiente educativo propício à aprendizagem;
- considerar a comunicação como um fator de desenvolvimento mental (na dialética da formação social e individual);
- ter em conta as diferenças individuais do aluno (respeitar o ritmo de crescimento/aprendizagem, diferenciação de interesses, linguagens e comportamentos diferentes);
- aceitar aluno como pessoa portadora e produtora de conhecimentos;
- ajudar a produzir sentido(s), reflexões, diálogos nas relações aluno/património/professor;
- fazer com que o aluno adquira conhecimentos interagindo com a imagem ou qualquer outra representação da arte;

- permitir a fruição de imagens e linguagens artísticas e tornar acessíveis os múltiplos instrumentos de leitura crítica dos bens culturais nas suas várias manifestações e significados;
- estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural.

Em todos estes parâmetros de aprendizagem artística, o professor que motiva, estimula, desafia e acompanha com interesse o que os alunos dizem, ajuda-os a ganhar confiança, autoestima, a experimentar e a produzir pensamento crítico, ampliando as suas potencialidades cognitivas, afetivas e expressivas.

2. LABORATÓRIO DE FOTOGRAFIA

2.1. PROJETO HERBÁRIO NA ESCOLA

A natureza é um imenso dicionário.

Lineu

Quando iniciei o estágio, as turmas do 7º e do 8º ano de Oficina de Artes, já tinham começado um projeto de trabalho: a realização de monotipias que serviriam como um ensaio para a próxima unidade - a linogravura (Anexo IVa). Nesse sentido, nos primeiros dias de Outubro, os alunos desenharam, no exterior, algumas plantas e árvores da escola. Dada a temática que estavam a trabalhar, perguntei à professora cooperante se não seria possível continuar o tema com o processo fotográfico da Cianotipia, já que tínhamos acordado trabalhar na derivação de estratégias para levar a fotografia para a sala de aula. A professora concordou e, no desenrolar da conversa, surgiu-me a ideia de criar o Herbário da Escola. Com o apoio da professora cooperante decidimos seguir por este caminho. A ideia parecia-me adequada para integrar no currículo da disciplina de Oficina de Artes, já que iria haver uma continuidade técnica de impressão, desde a monotipia, passando pela linogravura.

O facto de trabalharem um tema que lhes é próximo e que faz parte da realidade em que vivem e que contactam, serviria como um instrumento para ver, refletir e criar diferentes representações da realidade através da expressividade. Pareceram-me relevantes outros aspetos na realização do Herbário com as duas turmas, primeiro por possibilitar o conhecimento e a valorização do património natural local e global, uma vez que a maioria dos alunos não conhece o habitat natural que os rodeia; segundo a

interdisciplinaridade com outras áreas científicas, podendo proporcionar uma troca de conhecimentos com a área da botânica e, pela especificidade da própria técnica fotográfica, com a física e a química; a adequação da execução da técnica fotográfica ao tema, o que me parecia ouro sobre azul.

O objetivo seria concretizar o herbário da escola não utilizando o método clássico e formal da identificação científica, segundo a taxonomia de Lineu, uma vez que decorrerá uma transformação das espécies dado que o produto será um objeto plástico e artístico. No entanto, o valor científico do trabalho não pode ser menosprezado, pois não deixa de ser um herbário, uma coleção de plantas classificadas.

No final de mês de Outubro, comecei a planificar as aulas (Anexo III) e a delinear etapas de trabalho com as turmas do 7º e do 8º ano do que iria chamar de “Laboratório de Produção Visual”:

- 1- Recolha de espécies vegetais;
- 2- Preparação das espécies a herborizar;
- 3 -Programação de exposição (memória descritiva da exposição);
- 4 - Aquisição de materiais para o desenvolvimento do projeto (pedido de orçamento da química, papel aquarela, trinchas, etc.);
- 5- Criação de materiais pedagógicos a apresentar aos alunos;
- 6 - Ensaio dos processos fotográficos;
- 7- Planificação das sessões.

Uma vez que, a par da preparação das aulas fui redigindo um diário de estágio para me auxiliar na organização do trabalho e favorecer a reflexão sobre a experiência por que estava a passar, considero pertinente transcrever alguns excertos que permitem complementar o desenrolar do projeto e recriar uma memória dos meus primeiros contactos com os alunos e com início do projeto do

Herbário :

Dia 7 de Novembro, 2011 - Oficina de Artes , 8º ano, aula de 90'.

(Anexo V b)

O Outono tardio deste ano ainda faz cair folhas das árvores. É tempo de sair com os alunos e coletar a nossa matéria-prima para a prática laboratorial de fotografia. Apesar de estarem a meio do projeto de Linogravura, era o tempo certo. É importante que eles participassem em todas as etapas do trabalho.

Dividimos a turma em dois grupos para sairmos até aos espaços verdes da escola.

Foi um momento de convivência agradável entre os alunos, e entre mim e eles. Já os chamo pelo nome e a relação pedagógica é boa. Aproveitando a presença dos jardineiros da Câmara Municipal que andavam a cuidar dos jardins, para recolhermos ramos de arbustos.

O Dionísio criou belas coroas de folhagens para os colegas.

Poucos conheciam os reluzentes e açucarados medronhos. Comemos alguns debaixo do arbusto.

A Eduarda diz “-Sem lavar, professora?” , repondo que sim, “- Choveu esta manhã”. Penso que se calhar nunca tiveram a grande experiência de trincar um fruto acabado de tirar da árvore.

A Eduarda recolheu alguns para levar para a professora Lídia.

Os alunos não conhecem as espécies com que coabitam e tentei transmitir os meus conhecimentos de botânica, que confesso ser uma área que gosto.

A árvore de ginkgo biloba foi uma descoberta! “Uma árvore oriental? na nossa escola?”, diz o Diogo com o seu cajado da mão. Conteí-lhes a história da relação da árvore com a bomba de Hiroxima.

Claro que há alunos que vão ouvindo enquanto outros vão brincando às batalhas *Star Wars* com os ramos.

Íamos enchendo o saco, com pinhas, carumas e até cogumelos.

“- Um ácer. Conhecem a bandeira do Canadá?”

Distraí-me com o tempo no passeio, já tinha passado muito tempo e tínhamos que sair com o outro grupo.

Novamente no recreio, agora só com raparigas mais calmas e muito empenhadas na função.

“- Caruma? Chama-se a isto caruma?”

Uma palavra tão bonita que dá o nome à agulha ou rama do pinheiro

“- Já andaram com bolotas no bolso?”

“- Então ponham lá estas, que já não temos onde as transportar.”

Tocar na terra, nas ervas, nas plantas não é uma experiência comum. Se calhar alguns destes alunos nunca brincaram com terra. Agora aqui as plantas, as árvores a vegetação não são ornamento, não fazem parte da paisagem são parte de nós.

Não se olham de lado, olham-se de frente.

Contamos as folhas dos trevos e passeamos e rimo-nos à volta e por causa da natureza.

Acabada a bela jornada, regressamos ao atelier de serigrafia.

Já não havia tempo para tratar as espécies, levei-as para casa.”

Fora do horário das aulas aproveitávamos para trabalhar com a Professora de Ciências, Manuela Pinho, que nos auxiliava na identificação das espécies do nosso herbário, na análise de mapas da arquitetura paisagística da escola como na observação direta (Anexo V, VI e VII). Um herbário só está completo se a identificação for rigorosamente realizada, sendo que a informação que deve ser contemplada na etiqueta de um herbário científico é ⁹:

Nome científico do espécime. Género, espécie, informação intraespecífica e nome do autor do táxon.

9. Informações retiradas do Sítio do “Herbário da Universidade de Coimbra”: http://www.uc.pt/herbario_digital/met_tecnicas/material_herbA

Determinador e data de determinação. O nome da pessoa que identificou a planta e quando o fez.

Localização. O mais detalhada possível, contendo informações específicas de como encontrar a localização exata do ponto de colheita.

Habitat e ecologia. Trata-se de uma informação muito útil que inclui uma descrição generalizada do tipo de habitat (floresta, pradaria, pântano, prado, etc.) e do tipo de substrato (calcário, xistoso, granítico).

Descrição. Refere-se a características da planta que podem perder-se durante a colheita e secagem, como a cor da flor e fruto, aromas, orientação da folha, textura, altura/comprimento. Hábito com referência a árvore, arbusto, trepadeira, erva perene, bienal ou anual também deve ser incluído.

Nome do coletor. O nome das pessoas que acompanharam o coletor pode ser incluído entre parêntesis.

Número de coletor. Número associado à planta aquando a sua colheita e que consta no livro de colheita.

Data de colheita. É aconselhado utilizar um formato que possui o nome do mês em numeração romana e o ano com 4 dígitos de forma a evitar confusões: 12 ii 2007 e não 12/02/07.

Para a realização do nosso herbário escolar decidimos simplificar a informação da etiqueta, uma vez que o nosso objetivo não era aprofundar extensamente os conhecimentos científicos sobre géneros e classes das plantas. Teria sido interessante aprofundar esses conhecimentos em articulação com a disciplina das Ciências, dada a natureza e o escasso tempo do estágio, tal não foi possível. Penso que noutra situação esta transdisciplinaridade poderia ser um projeto a considerar. As nossas etiquetas teriam menos informação, parecendo mais relevante: o nome científico da espécie; o nome comum da espécie; o nome

do aluno e a data de realização da prova fotográfica. O trabalho de identificação poderia ser feito previamente ou posteriormente à impressão da Cianotipia. Se for previamente o texto será escrito em folhas de acetato para ficarem gravados juntamente com as plantas no momento da impressão fotográfica, se for posteriormente os alunos escrevem a lápis a informação na folha de aguarela. Nós acabamos por experimentar os dois métodos.

Dia 14 de Novembro - Oficina de Artes - 8º ano aula de go'. (Anexo V b)

Na tarde de segunda-feira fazia sol, era um ótimo dia para coletar as plantas que faltavam ao herbário.

Como alguns alunos iam adiantados no projeto aproveitei para sair com eles, enquanto os restantes continuavam a gravação do linóleo. Alguns alunos por falta de material ainda não começaram o projeto.

Ontem estive muito vento, algumas folhas que ainda não tínhamos apanhado estavam agora no chão, como é o caso do limoeiro, também alguns pequenos ramos dos grandes pinheiros estavam no chão, aproveitamos assim estas espécies. Também se apanhou muita caruma.

Algumas espécies tivemos que cortar com uma tesoura pois de outra maneira não conseguiríamos obter uma amostra da planta. Falo das plantas aromáticas como o rosmaninho, o alecrim e o tomilho. Também cortamos heras.

Fui fazendo alguns registos fotográficos.

Na sala de aula com alguns alunos preparamos as espécies para a prensa:

- secamos as espécies mais húmidas com a ajuda de uma toalha;
- retiramos folhas dos pequenos ramos;
- guardamos as espécies com mais volume num armário de arquivo;

Entre folhas de jornal colocamos as espécies, apertamos a prensa.

Como transparece no diário, o trabalho do herbário foi sendo realizado ao mesmo tempo que realizavam o projeto da Linogravura até porque não havia outra forma - a coleta das folhas só seria possível no Outono. Ao mesmo tempo

que ia conhecendo os alunos, criava uma relação mais próxima com eles, permitindo que fosse depois mais fácil trabalhar nos projetos a que me propunha realizar. A relação pedagógica é um dos aspetos mais importantes no ato de lecionar. Sem uma boa relação não há uma boa comunicação.

De acordo com C. Rogers (1985: 258-69), uma relação pedagógica deve ser baseada:

- *na aceitação calorosa dos alunos, por parte do professor, tendo por eles uma consideração positiva incondicional (relação não possessiva e sem exigir nada em troca).*
- *na empatia, ou seja, na apreensão dos sentimentos e reações pessoais dos alunos como se fossem seus, seguida da comunicação dessa compreensão.*

Privilegiar a autoestima, distribuir a comunicação por todos e ter uma carga afetiva na comunicação, permite estabelecer uma forte relação entre o professor e o aluno que é fucral, já que esta constitui o cerne do processo pedagógico. Caminhando neste sentido, Cunha (1986 apud Jesus, 2000:17) considera que a relação pedagógica deve ser baseada na autonomia, contrapondo-a à relação baseada no autoritarismo. O mesmo autor refere que, para tal, é importante que a relação assente em certos princípios, nomeadamente o diálogo, a negociação criativa, a compreensão, o encorajamento, o respeito, as expectativa positivas e a fascinação. Efetivamente, o desenvolvimento interpessoal foi-se construindo ao longo destas aulas através da comunicação, cooperação e respeito, sendo uma constante preocupação pedagógica e educativa o fomento de uma relação harmoniosa, com influência no desenvolvimento pessoal dos alunos.

3.2. TÉCNICA DA IMPRESSÃO FOTOGRÁFICA DA CIANOTIPIA

Se entro na paisagem quando a olho, é porque alguma coisa do meu olhar envolve os objetos numa atmosfera que, por um certo efeito de contrapartida, acaba também por me englobar.

José Gil

Preparar os alunos para as aulas práticas de laboratório implicava transmitir-lhes conhecimentos sobre os procedimentos da técnica a utilizar, para o que seria necessário enquadrar teoricamente a Cianotipia. Penso que todas as atividades devem ser precedidas de uma contextualização teórica, de uma moldura conceptual que permite aos alunos apropriarem-se de novos conhecimentos. Para isso produzi e organizei um documento (Anexo VIII) com uma síntese do processo que iríamos desenvolver, o qual foi projetado e debatido na aula. Como desenvolvi a atividade com quatro turnos, ou seja com duas turmas, tive oportunidade de perceber os pontos fracos do documento e melhorá-lo de aula para a aula. Essencialmente estas mudanças centraram-se na organização sequencial dos conteúdos. Resumidamente, o documento está organizado em diferentes capítulos: Inventor do processo, significado de “fotografia”, o processo, concretização da técnica passo a passo, artistas que utilizaram o processo em disposição cronológica e o tema do trabalho que iríamos desenvolver nas aulas. Uma vez que o segundo turno não teve oportunidade de realizar o herbário, já que este foi realizado no Outono, quando mostrei este documento aos alunos incluí fotografias do primeiro turno a realizarem-no. Foi importante para eles verem os colegas a desempenharem essas funções e perceberem como o realizaram.

Nas duas primeiras aulas que mostrei o documento, tivemos de trocar de sala para fazer a projeção, dado não haver projetor na Oficina de Serigrafia. Na

primeira aula, problemas técnicos levaram-me a não apresentar na pantalha mas no próprio ecrã do computador, e na segunda aula consegui projetar mas com algum tempo de demora, já que era preciso ligar o computador, acionar palavras passe, etc., etc.. Contar este acontecimento apenas tem importância por ressaltar o facto de um professor improvisar bastante. Aproveitei para pedir ajuda aos alunos mais aficionados da informática para tentaram resolver o problema, o que é sempre interessante pois demonstra que o professor nem tudo domina, e que muitas vezes os alunos têm mais conhecimentos que o professor em determinada área. No entanto estes tempos “mortos”, de espera, levam os alunos a perderem o rumo da aula, o que não é muito satisfatório, acabando por começar a visionar a projeção desatentos e sem a concentração necessária para a aprendizagem dos conteúdos. Segundo Antão, (1993:47) *“O uso de material auxiliar requer certos cuidados. Por exemplo, numa altura em que já se tenha motivado os alunos e criado neles uma atitude mental para aprender, qualquer interrupção formará um vácuo que imediatamente será preenchido por impaciência e tagarelice.”* Um período de espera, como este contratempo, que aconteceu enquanto manuseava o material, é um convite para interromper um fluxo de motivação para o trabalho, o que iria contribuir com que a aula decorresse com mais agitação. O ideal seria os alunos entrarem na sala e a projeção estar preparada, o equipamento a funcionar, e tudo pronto a projetar. O que aconteceu foi que alguns alunos não conseguiram prosseguir a aula calmamente e tive que os chamar a atenção várias vezes. Ao longo da projeção e no final alguns alunos levantaram algumas questões sobre o processo da criação de imagens, incidindo as perguntas essencialmente sobre a execução do processo.

Conversei com a Professora cooperante, e ela sugeriu que como não havia condições técnicas para a preparação da química e emulsão sobre o papel, que

eu trouxesse os papéis emulsionados de casa, prontos a serem trabalhados.

As condições técnicas que a professora se referia têm a ver com o facto de o atelier de serigrafia não ter persianas ou qualquer outro sistema que vede a luz na sala. Para a preparação da química e a emulsão da mesma sobre o papel é necessário trabalhar sob uma luz que não tenha radiação ultravioleta. Até mesmo a luz fluorescente, comum nas salas de aula não é ideal, devendo-se trabalhar com pouca luz e de preferência incandescente. Assim, preparei a química em casa, trabalhei os papéis, para que na aula seguinte os alunos começassem a trabalhar. Por vezes as condições de trabalho nas escolas não são as melhores nem mesmo adaptáveis, desde a falta de material ou equipamento. Neste caso o laboratório está devidamente apetrechado, mas não está corretamente preparado, já que não foi corretamente idealizado nas obras da Parque Escolar, inviabilizando assim sua utilização. Caso eu não tivesse condições para realizar a emulsão em casa, este projeto seria inviabilizado, assim como outras ideias para realizações fotográficas, o que chama a atenção para as condições de trabalho e para a importância do equipamento e da sua influência nas atitudes e aprendizagens.

As primeiras aulas de laboratório foram empolgantes, com os alunos a entusiasmarem-se muito com a técnica. Na verdade a fotografia consegue proporcionar momentos de magia. O facto da imagem ir mudando de cor à medida que a prova é revelada, causa espanto aos alunos que logo se animam com o processo. Os alunos gostam da atividade, não só pelo processo em si, mas também pelo facto de saírem para o exterior. Não há dúvida que os alunos passam muito tempo dentro da sala de aula. Sair da sala, trabalhar no recreio, ou mesmo fora da escola, cria normalmente motivos de satisfação, é como se libertássemos um pássaro de uma gaiola, a princípio não sabem muito bem o que fazer, mas sentem o sabor da liberdade. Noto que normalmente o seu

comportamento é muito responsável quando saem. Penso que alunos precisam de sair mais vezes da sala de aula e se tivermos oportunidade de realizar atividades no exterior, parece-me que é vantajoso, já que se proporciona um clima de grande cumplicidade. Os alunos necessitam de momentos de trabalho independente. É preciso mudar de ambiente, tal como eles fazem constantemente nos ambientes virtuais. O recreio também pode ser um centro de recursos. Penso que muitas vezes não se sai tanto com os alunos porque os professores têm medo de não “controlar” tão bem a questão da disciplina, e este é um aspeto muito sensível na atividade dos professores; sobre o qual importa refletir um pouco. De fato, quando saímos para o recreio não podemos esperar que vão todos em silêncio e em fila indiana; o que acontece normalmente é que todos falam e, por muito baixo que seja, cria ruído. E isso pode incomodar, pois o professor tem medo de estar a perturbar o trabalho de outros colegas que estejam na sala por onde se passa. A categorização da indisciplina também depende de professor para professor, brincar com o colega do lado pode ser indisciplina num momento, mas noutro não; ou para um professor e para outro não, às vezes também depende do momento. Impedir que os alunos falem enquanto nos dirigimos para o recreio é um pedido quase impossível. Se os alunos estão no recreio a expor as provas é normal que brinquem, que ouçam música, que bocejem, que sejam eles próprios e não vamos impedir que os alunos estejam relaxados. Por vezes é difícil para o professor não controlar o barulho, ou o som alto da música, mas penso que o professor também deve aprender a relaxar e a proporcionar um bom ambiente sem que se perca o respeito entre todos na escola. Segundo Laura Silva *“Parece não haver “receitas” para as situações de indisciplina, dados estas serem relacionais e circunstanciais. Todavia, a investigação atual sobre a matéria aponta no sentido de se apostar mais em princípios da sua prevenção nas aulas do que propriamente em princípios de*

correção” (1999:36). É claro que há sempre um ou outro aluno que prefere jogar à bola, pois não tem gosto pelo que está a fazer, e isso também aconteceu com um aluno que repetidamente não manifestava interesse nas aulas e procurava sempre distrair o colega do lado. Segundo Antão (1993:48)

“Um dos impulsos básicos mais intensos da espécie humana é o de sentir-se apreciado e amado. A falta de autocontrolo na aula é, na maior parte dos casos, causada pela incapacidade do aluno em enfrentar a situação na qual se encontra. Essa incapacidade pode ser motivada por dificuldades em exercer introspeção (naturalmente em níveis etários baixos) e por frustrações de carácter familiar e social.”

Ainda segundo o mesmo autor, as crianças e jovens precisam de modelos e não de críticas. O silêncio e o olhar (de aprovação ou desagrado) do professor ajudam muito mais os alunos que uma simples recriminação. O elogio é uma boa técnica para fazer perdurar, mesmo de inconsciente, um bom comportamento de um aluno.

Segundo Abreu (1990,69), os professores devem proporcionar aos alunos a realização de tarefas com sucesso, devem saber encorajar através da comunicação e da proximidade física. Também *“devem admitir e considerar que as crianças aprendem através de tentativas, de erros e de êxitos.”*.

A tarefa do professor não se baseia unicamente em procedimentos de transmissão de conhecimentos e avaliação de resultados, mas num âmbito mais abrangente, como pode ser a motivação, o empenho ou a disciplina dos alunos. Trabalhar a autonomia dos alunos é chave na formação e pode diminuir alguns dos desafios da sala de aula. C. Kamii enumera três princípios básicos, a considerar nas estratégias de ensino-aprendizagem, para desenvolver a autonomia:

- *É essencial que o professor reduza o seu poder de adulto, o mais possível, e troque impressões, pontos de vista ou opiniões com as crianças de igual para igual.*
- *É essencial que o professor incite as crianças a trocarem e a coordenarem pontos de vista com outras crianças.*
- *É essencial que o professor incite as crianças a terem uma mentalidade ativa (que dizer a serem curiosos, a terem iniciativa, a serem críticos, e a estabelecerem relações entre as coisas) de modo a terem confiança na sua própria capacidade de descobrir coisas” (Kamii apud Abreu, 1990: 70-71)*

Segundo Jacques Delors (1996:136), a relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, nesta perspetiva, *“a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber.”*. Nas atividades letivas, como esta que realizamos, em que muitos dos processos são práticos, o professor deve dar apoio direto aos alunos para que o processo de formação, aprendizagem, autonomia e responsabilização se desenvolva e realize. O desafio agora proposto dá importância à técnica, pois a sua aplicação determina a materialização das ideias e composições tema proposto através da técnica de impressão fotográfica histórica e artesanal. Esta técnica, ou processo fotográfico, conhecido como Cianotipia, foi inventado em 1842 pelo cientista inglês John Herschell e não recorre à câmara fotográfica ou a papéis fotográficos; a criação das imagens é feita através da utilização de materiais ferrosos e papéis de desenho. A característica relevante é que as imagens impressas apresentam uma cor azul uniforme e dominante. É um processo que nos leva para o imaginário do processo fotográfico do séc. XIX, não só porque

estamos a falar duma técnica que é fielmente realizada como se fazia à data, mas também porque estamos a falar de um processo em que o registo da imagem não é automático. Não temos aqui o automatismo do aparato da máquina. É uma imagem fotoquímica obtida sem câmara, pela simples disposição de objetos diretamente sobre o papel que se expõe à luz. No processo de cianotipia, o papel é sensibilizado com ferrocianeto de potássio e citrato de ferro amoniacal. A exposição à luz reduz a porção dos sais férricos para um estado ferroso e uma porção do ferrocianeto. O químico que forma a cor é o ferrocianeto de potássio. Depois de exposto, o cianótipo é lavado em água. Ao lavar, removem-se os sais não reduzidos e solúveis deixando os sais ferrosos insolúveis; na secagem, os sais de ferrocianeto lentamente oxidam num azul intenso. Normalmente, as imagens mantêm-se estáveis durante dezenas de anos.



Fig. 3. Cianótipos realizados pelos alunos da turma do 7º e 8º F

O processo é extremamente simples de executar, tendo a maioria dos alunos (Anexo IV c) referido não ter tido dificuldade em realizar as impressões. Foram realizadas também experiências com ácido tânico, usamos chá preto para tingir as partes da imagem que não foram expostas, para resultar em sépia claro. O projeto de realização do Herbário da escola resultou, assim, não só num trabalho documental, em que a fotografia é um intermediário para o mapeamento das formas morfológicas das espécies vegetais tendo intrinsecamente um caráter científico, mas também num trabalho artístico pela preocupação estética a desenvolver por parte dos alunos, conjugando a arte e a ciência documental. Aqui, a imagem, como meio de comunicação, adquire simultaneamente um valor documental e artístico.

A fotografia artística não é popular no Ensino das Artes Visuais, como é por exemplo a pintura. Mas, na opinião de Schultze:

"A Fotografia no meio escolar pode tornar-se uma nova maneira de olhar as Artes Plásticas, pois os alunos, por vezes, desconhecem que este meio de comunicação faz parte de repertórios dos trabalhos de muitos artistas, passando da mera fotografia de álbum de família, casamento, um dia de passeio, enfim, para entrar no universo que nos cerca: o universo das Artes Visuais".

(Schultze, 2004)

Como refere a autora, a fotografia poder-se-ia integrar no ensino das Artes Visuais já que faz parte do repertório de muitos artistas. No entanto, sabemos que a fotografia é muitas vezes ignorada no programa das disciplinas artísticas. No documento que mostrei aos alunos, no início deste projeto de trabalho, fiz referência a trabalhos de autores que utilizaram a cianotipia nas suas criações

artísticas, nomeadamente os trabalhos da botânica Anna Atkins que muito se assemelham ao tema e às composições dos trabalhos que os alunos realizaram, sendo que, no seu caso trabalha o primeiro livro apenas com algas inglesas. Anna Atkins, com esta técnica cria o primeiro livro ilustrado da história da Fotografia, *British Algae: Cyanotype Impressions*, com a curiosidade de todas as trezentas e oitenta e nove páginas serem cianótipos, mesmo as que têm apenas texto. Atkins (1799-1871), membro da Botanical Society de Londres, percebeu desde logo o potencial da fotografia em trabalhos científicos por ser um excelente meio de documentação mostrando, ao mesmo tempo, as possibilidades estéticas do novo meio. Filha do cientista inglês John George Children teve acesso privilegiado às experiências do pioneiro da imagem fotográfica William Henry Fox Talbot, colega do seu pai e com quem trocava correspondência sobre os primeiros processos fotográficos. A par das experiências do "Desenho Fotogénico", Talbot desenvolveu uma técnica que envolvia a colocação de um objeto plano contra uma folha de papel sensibilizada (por vezes pressionado por um vidro para evitar o movimento e assegurar uma imagem nítida), expondo-o a luz solar até que a área à volta do objeto começasse a escurecer.

"Em cima de um papel sensibilizado, colocava objetos planos, como folhas de plantas, ervas, flores...que sob a ação da luz deixavam as suas impressões digitais no papel. Os botânicos, (...), habituados aos vegetais secos dos ervanários, viram nos desenhos fotogénicos um meio excelente de conservar as espécies. O próprio Talbot lançou a ideia de se publicar um álbum de todos os vegetais existentes na sua Inglaterra." (Lello, 2008)

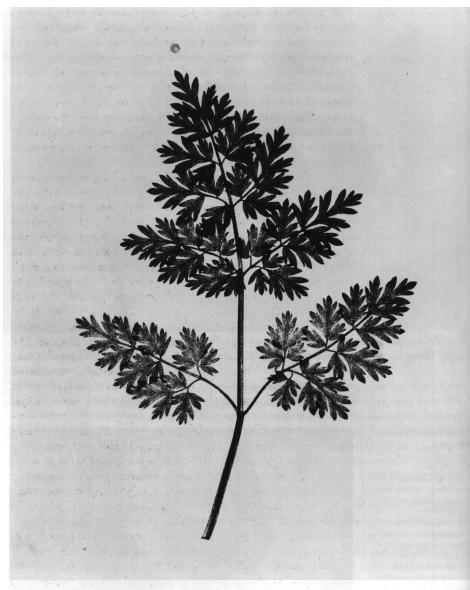


Fig. 4. Henry Fox Talbot
Contact Print Leaf, 1884

Se com Fox Talbot deu os primeiros passos na fotografia, foi com John Herschel amigo da família, que Atkins aprendeu com a técnica da Cianotipia. E, um ano depois de ele anunciar publicamente a descoberta do processo, Atkins publica a primeira parte do livro em 1843, utilizando a fotografia, os desenhos fotogénicos, como um meio precioso para a ilustração científica.

A partir de então, a fotografia começa a substituir a ilustração científica, apesar da carência de detalhes no desenho fotogénico, revelando as potencialidades deste novo meio como “cópia fiel da Natureza”. No entanto, a cianotipia trabalha apenas as sombras do objeto, não reproduzindo grandes detalhes, já que se trata da cópia da sombra. A luz que cria a imagem apenas capta uma silhueta. Oliveira descreve “A sombra de um objeto ou superfície é a área produzida pela interrupção dos raios luminosos por um corpo opaco. A figura aparente definida pela projeção de sombra é simultaneamente o lugar de uma cessação de luz e o da configuração de uma imagem”. É pela cessação da luz de um papel foto sensibilizado que se cria a imagem. Como diz a artista Lourde Castro a sombra guarda a presença mesmo desligada do corpo que a projetou.



Fig . 5. Anna Atkins, *Odonthalia dentata*, 1845-1846

Fig. 6. Anna Atkins, *Fucus vesiculosus*, 1843-1844

A fotografia é uma sombra impressionada fixada. Talbot, num texto de 1839 com título explícito, formulou muito bem a problemática: se ele chegou , pela sensibilização de um suporte, a "produzir uma espécie de imagem ou de desenho de sombras que fosse semelhante de certa forma ao objeto que derivava", era ainda mais "necessário conservar estas imagens numa caixa e vê-las unicamente à luz da vela, porque à luz do dia, o mesmo processo natural que tinha formado a imagem destruía-a, escurecendo todo o papel". Dito de outro modo, aquilo que fez com que a imagem se revelasse é também, no mesmo movimento, a causa da sua destruição.

(Dubois, 1992: 133-134)

A luz que cria a imagem na cianotipia, também a destrói. Os alunos, quando criavam as composições das plantas e depois colocavam as imagens diretamente à luz solar, tinham a preocupação constante de ver as transformações que ocorriam na folha. Como não há um tempo de exposição certo nem a quantidade

de luz pode ser medida, havia a preocupação de a folha ficar demasiado exposta, o que iria causar a ausência ou a destruição da imagem. Assim, os alunos logo que viam a sua folhar transformar-se num tom acinzentado, revelavam a prova em água. De facto, há outros fatores que interferem no tempo de exposição - quanto mais tempo a imagem fica ao sol, mais escura fica, podendo ficar tão escura que não criava imagem. A artista Lourdes Castro no seu reportório artístico trabalhou o conceito da sombra, que de alguma forma pode ser considerado no estudo das formas criadas pela Cianotipia.



Fig. 7. Lourdes Castro
Echium Nervosum, 1972

"A sombra projetada como contorno interessa-me muito mais do que a sua simples representação. Porque o contorno da sombra é ainda mais fantasmático, fugitivo, ainda mais ausente. O que produz a sombra está à frente, ou atrás, mas não longe. Enquanto que um contorno é qualquer coisa que foi feita com a presença da sombra, mas que dela se liberta. Contorno sugere a ausência, verdadeira e absolutamente." (Castro, 1992:51)

Tal como as obras de Lourdes de Castro, também os trabalhos dos alunos são impressões luminosas, uma composição de sombra e luz, puramente plásticas. A imagem da silhueta, tal como a sombra torna-se inseparável do objeto referencial. Os alunos, com a realização deste trabalho estimularam a percepção visual através da observação e desenvolveram a expressividade e a criação artística. A cianotipia tem uma característica interessante, dado que, pelo facto de ser uma prova única, cria uma aura de autenticidade do trabalho, como se fosse uma obra de arte. A reprodutibilidade das obras, pela possibilidade da sua impressão, tira ou dissolve o carácter do original. As cianotipias não têm simulacro, não há cópia possível, por isso fazem apelo ao original, como se cada obra fosse a possibilidade da encarnação da criação.

Percebemos, no decorrer das aulas de impressão do herbário, que os alunos gostavam de experimentar a impressão com outros objetos (Anexo IVe). Proporcionamos então essa experiência, permitindo-lhes desenvolverem o trabalho com um tema livre. Os alunos teriam de trazer o material que quisessem de casa. Materiais translúcidos, com formas interessantes, negativos ou fotografias. Muitos alunos esqueceram-se na da atividade durante a semana, outros não e trouxeram objetos. Eu e a professora Lídia também levamos alguns objetos e materiais e os alunos usaram estes, os que trouxeram de casa improvisaram com material que tinham consigo.

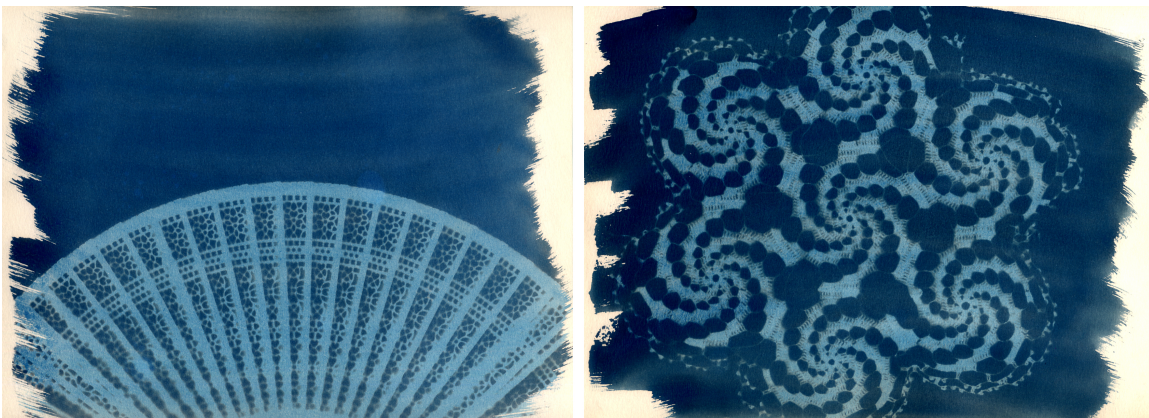


Fig. 8. Cianotipias realizadas pelos alunos das turmas 7º e 8º F

A parte mais complexa da organização do trabalho da sala de aula, foi quando os alunos tiveram que identificar cientificamente as suas espécies vegetais já impressas. Como a maior parte dos alunos não conhece as plantas da escola o trabalho de identificação foi feito trabalho a trabalho, aluno a aluno e, como cada um tinha mais que um trabalho, tornou-se uma etapa morosa, sendo difícil os alunos estarem sossegados. Apesar de ser normal, para mim tornou-se confuso não ter a sala “controlada”.

Mas como poderei ter todos os alunos sossegados se eles não estão a trabalhar enquanto estão à minha espera? Terei que encarar estes momentos de barulho, com mais naturalidade. São momentos em que os alunos também podem descontraír um pouco e falar com os colega do lado. São momentos que também devem fazer parte da aula, pois os alunos não têm que estar sempre ocupados, também podem esperar e conversar naturalmente.

No fim do projeto de Impressão de Cianotipia pedi aos alunos para responderem a um questionário (Anexo IX) com cerca de vinte perguntas sobre a atividade desenvolvida, pois interessava-me saber a sua opinião sobre esta experiência, sobre as dificuldades sentidas, o que mais e menos tinham gostado na atividade, se conheciam as espécies botânicas com que trabalharam, se costumavam fotografar, sobre o ambiente das aulas, se perceberam o processo em si, o tema do projeto. Um questionário extenso que me abriu a possibilidade de perceber essencialmente o que mais gostaram e menos gostaram. Quanto ao primeiro aspeto, é de salientar: que o que mais gostaram: “a parte da revelação”, “retirar os objetos e observar a forma deles”, “a parte em que os químicos mudam de cor”, “dispor os objetos”, “ir para fora”, “pôr a folha ao sol”, “construir a nossa fotografia”, “ver o resultado da cianotipia”, “não estarmos sentados e parados” , “quando trouxemos os nossos objetos”. Muitas das opiniões sobre o que mais gostaram coincidem com as razões pelas quais menos

gostaram, como: “ter que esperar”, “a parte em que o trabalho tem de secar”, “realizar o herbário” e “o tempo que tinha de esperar quando estavam as imagens expostos ao sol”. Quanto ao ambiente das aulas descreveram-no como “tranquilo”, “divertido”, “simpático”, “de aprendizagem”, “divertimento”, “harmonioso” e “criatividade”. A maior preocupação foi que os objetos caíssem quando os transportavam para o exterior da sala, ou que as formas não ficassem bem marcadas, “não deixar queimar o papel”. Nenhum aluno revelou ter tido dificuldades na realização do trabalho. Como referi anteriormente o facto de “não estarmos sentados e parados”, destacou-se na opiniões deles. Num segundo plano, um dos objetivos deste trabalho foi a análise do resultado dos seus trabalhos, como decorreu a impressão, a composição, comparar os trabalhos e estipular novas produções. Nas primeiras semanas de Junho finalizamos o projeto com um exposição no átrio da escola intitulada “Desenhando com o Sol – Herbário da Escola Secundária da Maia”. Os alunos selecionaram os trabalhos que mais gostavam, colocamos em molduras e montamos a exposição conjuntamente com os alunos. A professora cooperante produziu cartazes e desdobráveis informativos sobre o trabalho (Anexo X) para afixar na escola.

A exposição teve muita recetividade na comunidade escolar e pensamos publicar o trabalho no próximo ano letivo com o apoio da Associação de Pais. Os alunos sentiram-se orgulhosos por verem o seu trabalho exposto, dado que nem sempre há oportunidade de partilhar e discutir os trabalhos com outros colegas e familiares. Esta exposição espelhou parte do trabalho desenvolvido na disciplina de Oficina de Artes em que a fotografia foi trazida para a sala de aula. Fundamentalmente os alunos entenderam que fotografia é antes de tudo uma linguagem, um instrumento visual de comunicação. E toda a linguagem nada mais é do que um suporte para a mensagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como levar a fotografia para a sala de aula, foi o ímpeto para a incursão no estágio supervisionado na Escola Secundária da Maia. Um dos objetivos principais foi encontrar estratégias para a leitura e a criação de imagens fotográficas, assentes em metodologias que pudessem ser adotadas em qualquer disciplina de Artes Visuais. Este relatório mostra o caminho realizado, iniciado com as aulas de Estratégias de Pensamento Visual, que demonstraram ser uma introdução positiva, cativante e globalmente enriquecedora da análise das imagens fotográficas. As sessões revelaram-se motivantes para a introdução do universo visual na sala de aula e para uma reflexão detalhada e crítica. Os alunos descreveram-nas como importantes, não só pelo aprofundamento da análise, como também pelo modo de participação, que permitiu conhecerem-se melhor e conhecerem as opiniões uns dos outros. O processo de abordagem não recorrendo ao método tradicional de ensino, ultrapassou as minhas expectativas e as dos alunos. Criaram-se aulas dinâmicas, em que os alunos tiveram um papel ativo na construção dos seus conhecimentos. Em todo o processo, desempenhei o papel de mediadora fazendo a ponte entre os alunos e a imagem a ser lida, introduzindo-os na contemplação e análise livre. A contemplação tornou-se o modo de incentivar o pensamento.

Estas aulas criaram uma zona de conforto nos alunos porque todos conseguiram participar, já que utilizavam os conhecimentos que possuíam, dando possibilidade de exteriorizarem livremente as suas interpretações e levando-os a um olhar mais atento, fundamental na apreciação artística. Outras competências que, simultaneamente, desenvolveram foi a linguagem e a expressão oral, tendo as sessões ajudando os alunos a aumentar o vocabulário e a exprimirem-se com mais facilidade e corretamente.

Adotarei esta metodologia no meu futuro profissional pois, como referi, considero-a uma estratégia importante como primeiro passo para desenvolver a literacia visual. E citando Acaso (2009:35):

«(...) Não devemos esquecer que a capacidade de absorver e interpretar a informação visual não é uma capacidade inata do ser humano, mas sim uma habilidade que é necessário aprender a desenvolver e, portanto, a educação artística tem muito, mas muito a ver, não tanto com a consolidação, mas, com a desconsolidação do mundo-imagem.»

É necessário sensibilizar os alunos para que não olhem as imagens de relance, para que as analisem de uma forma aprofundada para que não caiam num marasmo icónico em que serão suas cobaias, hipnotizados por elas, imersos numa massa consumista, comandados por imagens. Nas palavras de Fróis (2011) não se trata de modificar os olhares, mas sim (trans) formar os modos de ser e de estar. Se a imagem fotográfica traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento de uma análise crítica do mundo e está sempre presente na formação do ser humano então as planificações didáticas das Artes Visuais devem contemplar estratégias para a literacia visual.

Outra das atividades do estágio foi a realização de imagens fotográficas através da técnica de impressão de Cianotipia, tendo estas aulas permitido a materialização da prática artística de imagens fotográficas. A cianotipia é uma técnica de fácil desenvolvimento, que não requerendo meios dispendiosos para ser realizada e permitindo bons resultados. Os alunos, com esta técnica, compreenderam o princípio básico da fotografia - as propriedades da luz para a formação da imagem. Desenhar com luz não pode ser mais óbvio que com esta técnica - fotografar sem câmara fotográfica e obter fotografias azuis. Estas aulas permitiram-lhes conhecer um meio de registo que remonta às origens do processo fotográfico e que foge às tecnologias digitais que eles tão bem

conhecem. Nem só de píxeis se formam as imagens e com este trabalho tiveram que dar atenção à expressão da composição, que se resume essencialmente em unificar os elementos. No sentido de conhecerem a linguagem da fotografia como meio artístico, entre outros tantos meios, os alunos destacaram a oportunidade de fazer algo de novo. Adquiriram uma visão mais completa do pictórico, do fotográfico e da cultura fotográfica.

Os alunos adotaram uma boa postura de trabalho manifestaram um bom entendimento do processamento da técnica e realizaram as composições das plantas ou dos objetos. Os alunos aprenderam pois construíram saberes.

Ao longo do percurso de estágio, os graus de participação dos estudantes foram bastante elevados. Acredito que as atividades propostas tenham motivado os alunos, proporcionando a aprendizagem conceptual, a aprendizagem de competências e técnicas e possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e de criatividade, tendo a imagem assumido um papel estruturante. Penso que o processo de ensino-aprendizagem deve transformar-se em possibilidades de experimentação, no qual o professor tem um papel fulcral, pois só ele pode promover esse campo da experimentação e de novas aprendizagens.

Tal como a ciência, a arte é um processo cognitivo, um instrumento para alargarmos o conhecimento do nosso mundo e do mundo à nossa volta. A arte é parte da dimensão integral do ser humano, ser cultural que produz significados nas relações do mundo e da vida, através da razão e da emoção. A arte trabalha a perceção, a criatividade, a expressividade, a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade de reflexão crítica na relação com o mundo, numa dimensão que pode ser emocional, ética e moral, dependente de contexto histórico, social e humano. O professor de artes visuais deve dar oportunidades educacionais significativas aos alunos pois através das artes podem alcançar o

seu potencial humano e criativo. O ideal será o aluno apropriar-se do património (através da comunicação pedagógica de qualidade), transformá-lo e ressignificá-lo (nível da racionalidade e do sensível). Se a fotografia preparou o caminho para o império da imagem, temos que colocar os nossos alunos em contacto com este património.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, Isaura; Sequeira, Ana Pires; Escoval, Ana (1990) *Ideias e Histórias - Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Acaso, Maria (2009) *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

Agirre, Imanol (2005) *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Antão, Jorge (1993) *Comunicação na sala de aula*. Porto: Editores Asa.

Castro, Lourdes (1992) *Além da Sombra*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chinery, Michel (1988) *Guía de Campo de las Plantas Silvestres*. Barcelona: Editorial Blume.

Chinery, Michel (1990) *História Natural de Portugal e da Europa*. Lisboa: Verbo.

Delors, Jacques (1996) *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Asa.

Dubois, Phillipe (1992) *O Acto Fotográfico*. Lisboa: Vega.

Duncum, Paul (2010) "Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual", *Imaginar - Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, No. 52.

Eça, Teresa (2010) "A Educação Artística e as Prioridades Educativas do início do Século XXI", *Revista Iberoamericana de Educação*, nº 52, 127-146.

Erland A.; Freedman, Kerry; Hirshkowitz, Sandra (1996) *Postmodern Art Education an Approach to Curriculum*. National Art Education Association.

Flusser, Vilém (1998) *Ensaio Sobre Fotografia - Para uma filosofia da Técnica*. Lisboa: Relógio D'Água.

Freedman, Kerry (2001) "Enseñando Cultura Visual: Educación artística y la formación de identidad", Boletín Educart, Universidad de Barcelona.
<http://www.ub.edu/boletineducart/boletineducart/info/model.htm>, 12/01/2011

Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la Cultura Visual Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Freund, Gisèle (1995) *Fotografia e Sociedade*. Lisboa: Veja.

Fróis, João Pedro (Coord.), (2011) *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

Giroux, Henry (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hernández, Fernando. "Repensar la Educación de las Artes Visuais desde los estudios de Cultura Visual", Boletín Educart, Universidad de Barcelona.
<http://www.ub.edu/boletineducart/boletineducart/info/model.htm>, 12/01/2011

Hernández, Fernando (2000) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Hernández, Fernando (2010) *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Housen, Abigail (2011) "O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática" in João Pedro Fróis, (Coord.) *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 149-171.

Irwin, Rita (2008) "A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica" in *"Interterritorialidade: mídias, contextos e educação"*. São Paulo: SESC SP.

Jesus, Joaquim (2012) *O Lugar do Olhar: A Cianotipia no Ensino das Artes Visuais*.

Porto: Universidade do Porto Editorial.

Jesus, Saul (2000) *Influência do Professor Sobre os Alunos*. Porto: Asa Editores.

Joly, Martin (1994) *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

Lello, Madalena (2008) "Fotografia Científica", Sais de prata e píxels, <http://saisdeprata-e-pixels.blogspot.pt/2008/03/fotografia-cientifica-iii.html>, 4/4/2012.

Leontiev, Dmitry A. in João Pedro Fróis, (Coord.) *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 129-149.

López, Eneritz; Kivatinetz, Magali (2004) "Replanteando las estrategias de pensamiento visual: un método controvertido para la educación en museos", *Revista Visualidades - Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, V. 2, n.2, 82-101.

Martins, Graça (2001) "Educação Artística e Cultura Visual", Prof2000. <http://www.prof2000.pt/users/mglfm/graca37.htm>, 08/02/2012

Molina, Juan José (coord.); Barbero, Manuel (2002) *Máquinas y herramientas de dibujo*. Barcelona: Cátedra.

Morgado, Margarida (2009) "Texto visual / texto cultural - Uma perspetiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens", Anexo dos Congressos 6º SOPCOM/8º LUSOCOM.

Marcelino, M. Isabel Boino (2000) *Da palavra à imagem* - Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (2001).
Ajustamento do Programa de Educação Visual 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2001).

Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) - Competências Essenciais Educação Artística e Educação Visual. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira, Susana "Dicionário Crítico - Sombra", Fundação Coa Parque
<http://www.artecoa.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemImagem&Menu2=Imagem&Filtro=50&Slide=50> (6/4/2012)

Perrenoud, Philippe (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Krauss, Rosalind (2002) *O Fotográfico*. Barcelona: Gustavo Gili.

Reis, Ricardo (2010) "O diálogo com a Obra de Arte na Escola", Revista Animação e Educação -RAE 27-53.

Rogers, Carl (1985), *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes Editora.

Silva, Maria Laura (1999) *Indisciplina na aula - um problema dos nossos dias*. Porto: Edições Asa.

Schultze, A.M. (2004) "Fotografia e educação: a escola como formadora de leitores críticos da imagem midiática" in *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo: Intercom, 27

Trindade, Rui (2011) Power Point: *Entre a expressão e a estética*.

Trindade, Rui (2002) *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

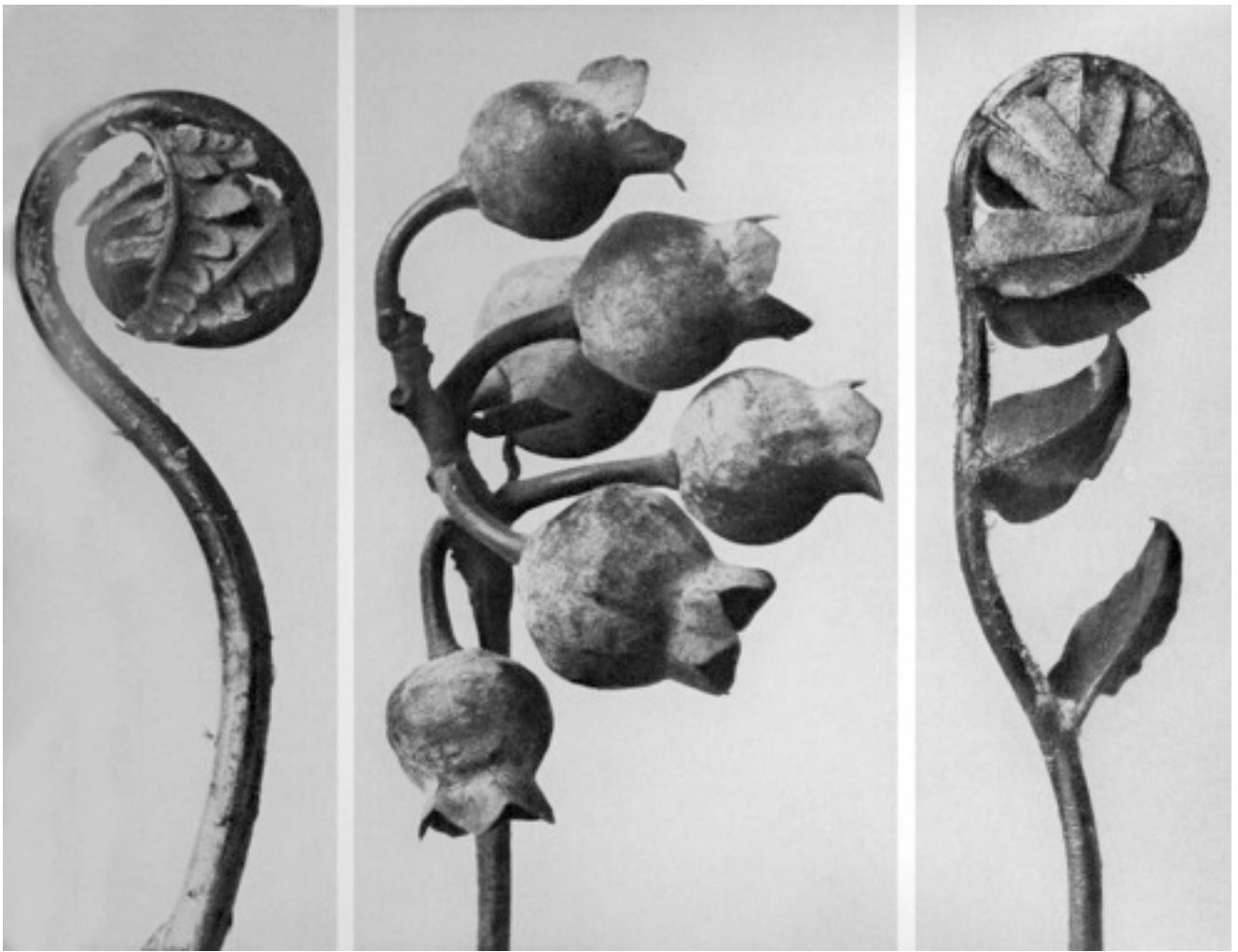
Yenawine, Philip (2011) "Da Teoria à Prática: Estratégias do Pensamento Visual" in João Pedro Fróis, (Cord.) *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 193-203.

Zabalza, Miguel A. (1987) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

II - Portfolio das imagens fotográficas utilizadas nas aulas V.T.S



Thomas Struth
Museu Del Prado 7, Madrid, 2005



Karl Blossfeldt
*Plate # 33: Polypodiaceae Aspidieae (magnified 4 times),
Vaccinium corymbosum (magnified 8 times),
Polystichum falcatum (magnified 5 times)*
1928



László Moholy-Nagy
From the radio tower, Berlin 1928



Joanna B. Pineo
Untitled, 2001



Pennelope Goodfriend
Egyptian Family



Meyer
Untitled, da série Mon Frère Lumière, 2004-6



Meyer
Untitled, da série Mon Frère Lumière, 2004-6



Andreas Gursky



Gary Winogrand

Untitled, 1962

The Estate of Garry Winogrand, courtesy of Frankel Gallery



Ilse Bing
Self-portrait with Leica, 1931
The Museum of Modern Art, New York



Walter Rosenblum
Blind Basketball Players, 1980
Collection of the Artis



Sam Taylor-Wood
Lawrence Fishburne, do filme "Boyz n the Hood"
2002-2004



Andreas Gursky, *Salerno*, 1990



Bernie Boston
Flower Power, 1967
Colecção do Artista

DEPARTAMENTO: Expressões **DISCIPLINA:** Oficina de Artes

2011/12

Ano: 7º e 8º Turma: F

Data: 1º e 2º Período

Duração: 12 blocos de 90 min.

Sumário

Realização do herbário da Escola através da técnica de impressão fotográfica de Cianotipia.

Conteúdos

1- Criação do Herbário da Escola

2- Impressão em Cianotipia

Competências

1- Criação de Herbário da Escola

- Sensibilizar os alunos para o habitat natural e preservação ambiental.
- Conhecer os nomes das espécies biológicas da escola.
- Conhecer o processo de herborização.
- Compreender a importância da criação de um herbário.
- Organização de um Herbário Escolar por desenvolvimento de procedimentos de herborização, envolvendo coleta, preparação e arquivo da coleção

2- Impressão em Cianotipia

- Sensibilização para a história da Fotografia.
- Compreensão da origem da formação de uma imagem fotográfica.
- Conhecimento de técnica de impressão fotográfica baseada em negativo-positivo.
- Aproximação das Ciências Físico-Químicas nas Artes Visuais.
- Domínio do processo de impressão de cianótipos.
- Controle da exposição à luz das imagens fotográficas.
- Aplicação de técnicas contemporâneas em combinação com outras tradicionais para a formação de imagens sem câmara.
- Desenvolvimento de estilos de composição fotográfica.

Desenvolvimento das Actividades

1- Criação de Herbário da Escola

Aula #1

1. Recolha de espécies vegetais no exterior da escola (ramos, pinhas, folhas, bolotas, etc.). Passeio pelos espaços exteriores da escola na procura de coletar espécies vegetais.
1. Secagem da humidade das espécies, com a ajuda de panos.
2. Colocação das espécies na prensa entre folhas de jornal.
3. Secagem

Aula # 2

1. Recolha das espécies secas da prensa.
4. Forragem das folhas com plástico autocolante.
5. Criação de dossiê das plantas exsicatas (plantas desidratadas por técnica de herborização).

2- Cianotipia

Aula #3

Exposição teórica, com recurso a projeção de documento sobre a Técnica da Cianotipia.

Conteúdos:

- História do Processo
- Técnica Fotográfica
- Química Fotográfica
- Processo Da Cianotipia
- Portfolios de artistas que utilizam a técnica (Dos primórdios da Fotografia à contemporaneidade)

Aula #4

1. Em sala de aula com luz fraca ultravioleta, coloca-se o "conjunto" a expor à luz com a seguinte ordem: primeiro a base de madeira ou cartão, em seguida o papel emulsionado com a emulsão virada para cima; em terceiro lugar as folhas do herbário da mesma espécie; por último o vidro previamente limpo. Todo este conjunto mantém-se fixo com molas.
2. Exposição à luz solar no exterior da sala de aula por um período de tempo que pode variar entre 5 a 20 minutos dependendo das condições climáticas
3. Uma vez que a superfície emulsionada do papel fica com uma tonalidade cinzenta deixa-se de expor ao Sol e transporta-se a prensa para a sala de aula.
4. Desmonta-se o conjunto na carteira e revela-se a prova em água, até que as partes não expostas à luz se dissolvam totalmente e que nas áreas claras do papel se elimine o mais possível a tonalidade azul.
5. Se quisermos intensificar o azul junta-se água oxigenada à tina de revelação.

6. Lava-se bem a prova em água corrente.
7. Coloca-se a secar à temperatura ambiente.

Aula #5

Repetição da aula #4

Aula #6

Identificação dos trabalhos e análise do trabalho realizado.

Recursos/ Materiais a utilizar

Herbário

- Plantas (folhas, ramos e flores)
- Prensa
- Folhas de jornal
- Papel autocolante
- Tesoura

Cianotipia

- Folhas de papel de desenho emulsionadas com química (ferrocianeto de potássio e citrato de ferro amoniacal)
- Tinas
- Pinças
- Peróxido de Hidrogénio (Água Oxigenada)
- Água
- Prensa (suporte rígido e vidro)
- Molas
- Acetato e canetas de acetato

Avaliação

- Participação e interesse na realização da atividade pedida.
- Aplicação dos conhecimentos adquiridos - trabalhos realizados nas atividades desenvolvidas.
- Esforço pessoal no sentido da aquisição de competências específicas.
- Exigência e rigor no domínio e manuseamento dos instrumentos de trabalho.
- Autonomia.
- Pontualidade e assiduidade.

Achei interessante pois aquelas duas sessões vão nos ajudar a ter uma melhor visualização de promotores e que através de uma imagem podemos calcular os seus sentimentos. Isso vai nos ajudar a desenhar pois como as fotos transmitem sentimentos, nos a observar depois podemos conseguir desenhar as expressões faciais tais como os olhos e a boca. Também nos deu a impressão de como desenhar os locais e algumas paisagens e isso vai nos ajudar a conseguir desenhar.

Acho que o principal objetivo era ao analisar imagens conseguíamos ver os promotores e expressões.

Também gostei porque podemos ouvir a opinião de vários alunos e saber o que eles pensam e as várias opiniões completamente diferentes e que depois ao pensarmos ~~que~~ nas duas opiniões completamente diferentes até fazem um bocado de sentido.

Foi uma experiência diferente e nova pois nunca a tinha ~~fe~~ feito.

Também aprendemos a analisar imagens.

Na minha opinião nas aulas de interpretação de imagens, é importante observar imagens, porque, desenvolvemos as nossas capacidades mentais e aprendemos a dar valor às imagens. Gostei muito porque aprendi numa imagem a interpretar se era uma fotografia tirada de cima, ou de baixo, se era uma imagem antiga ou recente. Também gostei de poder dar a minha opinião livremente, e podermos discutir entre todos como é a imagem em si. Acho também que é importante dizer que eu desenvolvi um pouco a minha capacidade de observação, apesar de ser muito pouco eu estou muito contente. Acho que este trabalho não só foi importante para o nosso desenvolvimento, mas também foi importantíssimo para nós alertar a que uma imagem tem pormenores que por vezes tem um impacto muito grande numa imagem, mas para nós repararmos nesses pormenores precisamos de estar em silêncio e concentrados, eu penso que esse o objetivo da interpretação de imagens. Apesar deste tema, provavelmente não ser mais tratado este ano, não é por isso que eu vou deixar de praticar, porque, eu através deste trabalho aprendi que se observamos uma imagem com muito pormenor, ela acaba por ser mais interessante, e por causa disso eu não vou deixar de observar imagens.

~~Pensar que esta experiência~~

Eu confesso que não conhecia esta experiência, eu só olhava para a imagem por alto e interessava-me só na cor e na imagem em si, mas agora vou observar melhor a imagem. Eu gostei deste trabalho mas por outro lado não gostei, porque depois da senhora professora várias imagens tornava-se um pouco cansativo para nós, pois estamos sempre a pensar e cansa-nos um bocadinho. As aulas de observação de imagens de acordo com a minha opinião, decorriam da seguinte forma: a professora projetava a imagem no quadro interativo, nós fazíamos silêncio durante dois minutos no máximo, porque alguns de nós nem esperava olhavam e tinham logo ideias. Depois quando tínhamos pormenores guardados na nossa cabeça, levantávamos o dedo até a professora dar a palavra. Quando a professora nos deixava falar nós publicávamos as nossas ideias diante de quem estava dentro da sala de aula. Depois quando a professora achava que a imagem já tinha sido completamente observada mudava de imagem. Mas na última aula de interpretação de imagens a professora gravou as nossas vozes em que nós estávamos a salientar alguns dos pormenores da imagem. Também gostaria de dizer que eu aplico esta técnica quando eu estou a desenhar uma imagem copiada, porque eu para a copiar necessito de observar todos os pormenores da imagem, mas eu nunca pensei que esta técnica tivesse tanta importância, já que eu aplicava esta técnica muito rápido.

Gostei da aula, achei-a interessante porque nunca tinha analisado assim as imagens nem nunca tinha ~~analisado~~ a imagem com tanto ~~prez~~^ezoumo.

Analisamos várias imagens, cada uma delas com muitos elementos diferentes.

Nessas aulas aprendi que as imagens têm muito por "dizer" e nós só percebemos o que querem "dizer" se as analisarmos ~~bem~~ bem.

Nós ao analisarmos as imagens percebemos que há várias opiniões e percebemos que ambas as opiniões têm ~~o seu~~ ^{o seu} sentido e que realmente há várias formas de interpretar as imagens.

Eu gostei muitos das aulas, foi giro ver que toda a gente chegava a conclusões muito diferentes. Foi muito divertido. Gostava de repetir, queria que não ~~acabasse~~ acaba-se.

Espero repetir para o ano, mas não com a mesma turma talvez alguns mas metade deles não.

Não gostei porque tava-mos dentro da sala.

Eu gostei das 2 sessões de análise de imagens, porque a "stora" me deixa falar as vezes que eu quiser para explicar coisas diferentes que eu vejo na mesma imagem.

Também achei engraçado e interessante.

Tora além disso aprendi a analisar melhor as imagens.

Na minha opinião as aulas de opinião das fotografias é interessantes, produtivas, divertidas, diferentes, eu já tinha analisado fotografias. Eu gostei porque tivemos de observar coisas nas fotografias que nunca reparávamos, eu não gostei porque as fotografias começaram a ser muito repetidas. A partir de agora vou passar a observar melhores fotografias, e até os vídeos eu observarei. Eu aprendi que para fazer um desenho tenho de observar muito, para perceber como tenho de desenhar, os ~~os~~ pormenores tenho que observar muito bem até à última risca.

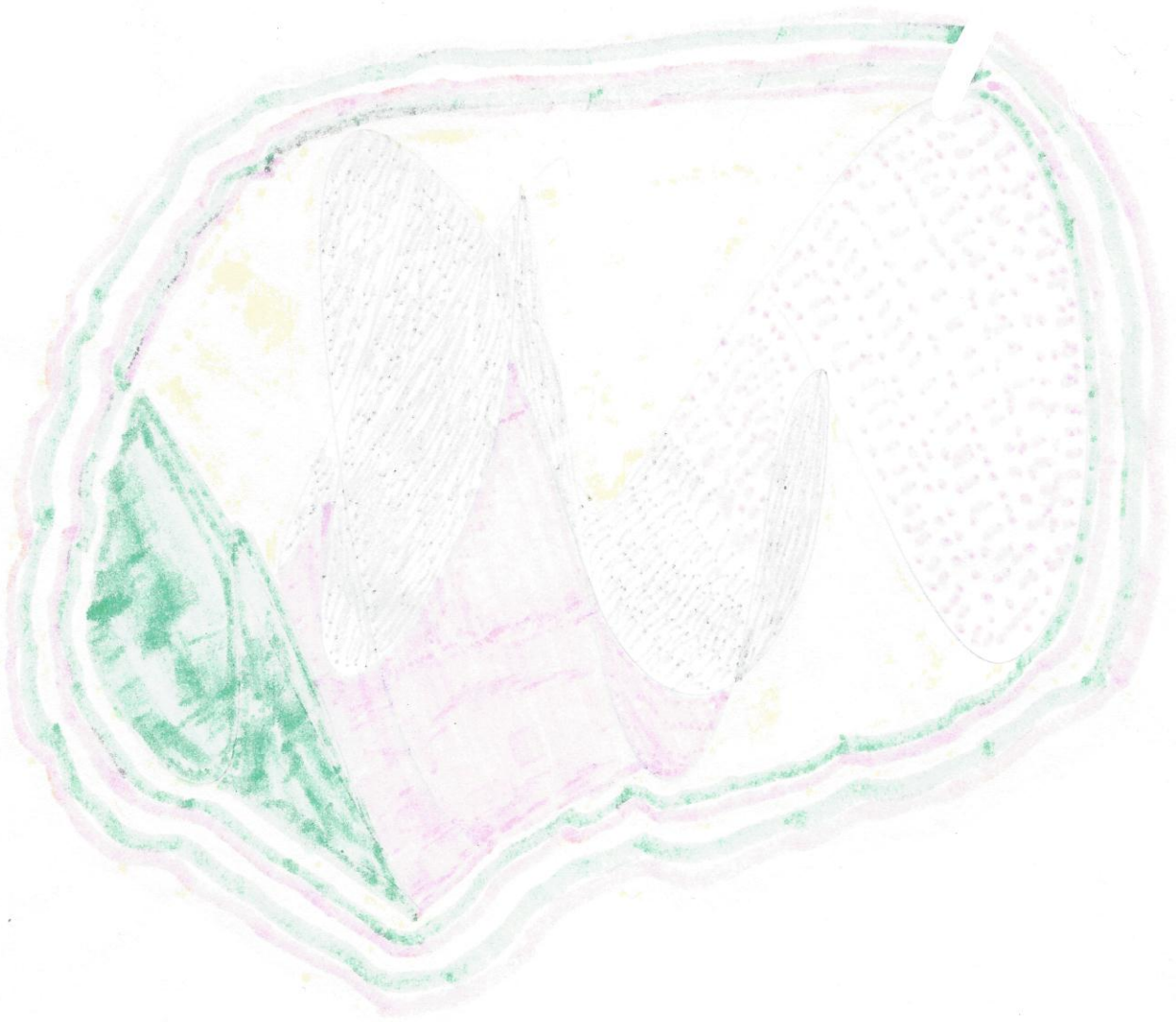
Eu gostei muito da atividade porque eu gosto de
observar fotografias, só não gostei de não saber o que
era realmente a imagem.

Na minha opinião nas aulas em que ~~estão~~ observamos
imagens foi interessante, nunca tinha realizado ~~esse~~ aquele
tipo de aulas. Eu aprendi a observar melhor as imagens,
olhar com outros olhos para as imagens. Eu gostei muito
destas aulas, apesar de serem um bocado secantes,
porque eu gosto mais das aulas práticas. Depois
destas aulas passei a observar melhor ~~as paisagens~~ as
paisagens e depois, com uma melhor observação, nós
conseguimos fazer um melhor desenho e desenvolver
o nosso cérebro.

Quitei porque nos deu liberdade de discussão do significado de cada fotografia/imagem. Foi muito importante para o desenvolvimento da capacidade de acatamento de outras perspectivas.

Nas 2 sessões de fotos gostei, achei interessante. Uizualei promenores pequenos.

Aprendi a reparar nos promenores das ~~img~~ imagens. Gostei dessas aulas foram interessantes. As imagens que as professoras metem obrigam-nos a estar com atenção para reparar nos promenores.



Primeiro de tudo, acho que todos os dias, em todos os momentos, nós fazemos observação de imagens. Aliás, nós estamos rodeados de imagens que correspondem a ações/atos e/ou sentimentos. É mesmo ~~inconsciente~~ inconsciente mente nós comentamos o que observamos, seja para nós próprios ou para outros.

Eu gostei das duas sessões de observação de imagens porque é uma maneira de trocarmos opiniões e perspectivas diferentes da mesma imagem. Claro que cada um de nós tem uma ~~foto~~ perspectiva bastante criativa em relação à mesma imagem, mas é por isso mesmo que fizemos este debate. Eu gosto de arte, mais precisamente de desenho / fotografia / imagem portanto como é óbvio, eu tenho de gostar das sessões.

Acho que as aulas foram construtivas e nós conseguimos desenvolver a capacidade de respirarmos a opinião dos outros.



Eu gostei do que fiz, porque para além de nunca ter feito, aprendemos a observar e analisar as ~~desejos~~ imagens.

É uma experiência enriquecedora, porque também podemos ouvir o que os outros pensam e fazer um debate.

~~Porque~~ A comparação com o diário gráfico é que aprendemos a observar e depois será mais fácil de para expressar

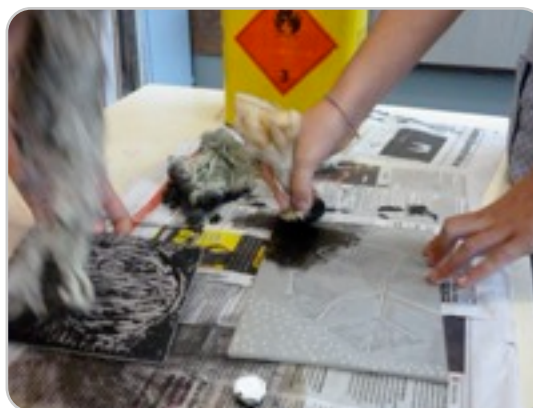


Gravação das placas de linóleo.





Pintura a óleo das placas gravadas.





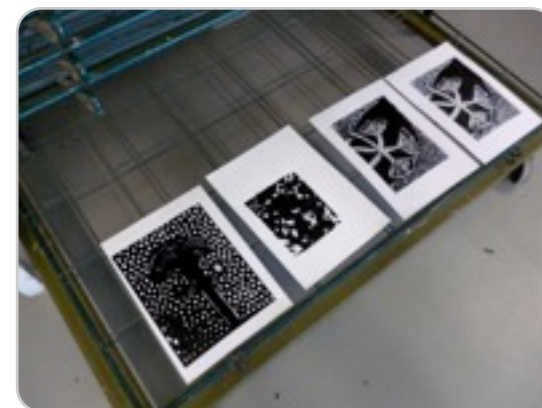
Impressão das placas.







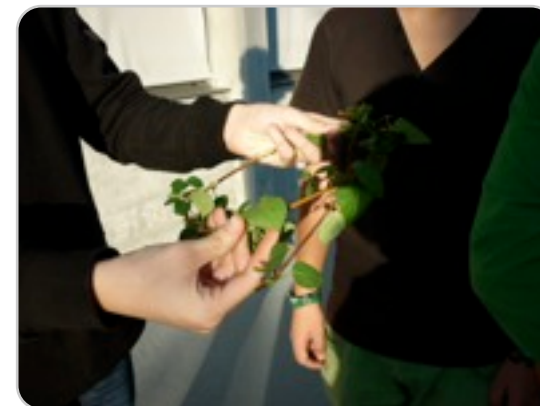
Secagem das provas.





Coleta das espécies vegetais.







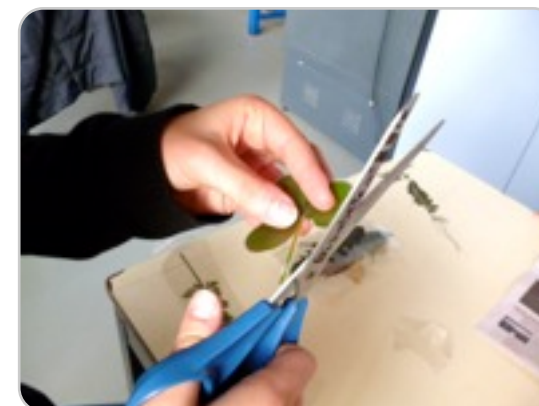
Preparação das plantas para a prensa.







Forro das folhas com plástico autocolante



Anexo IV d) Trabalhos realizados pelos
alunos – Herbário.

Escola Secundária da Maia

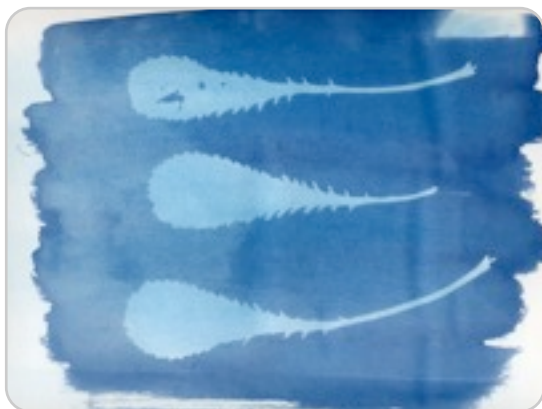
Turmas do 7º e 8º F - 2011/12



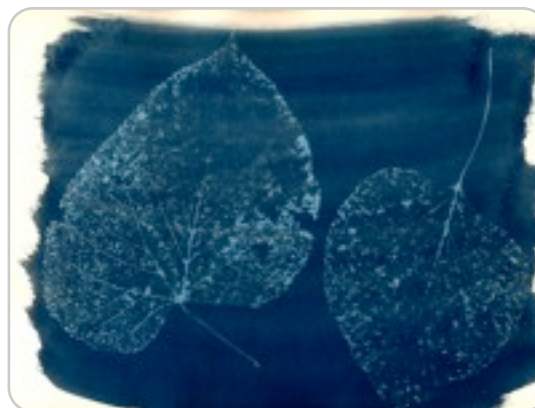
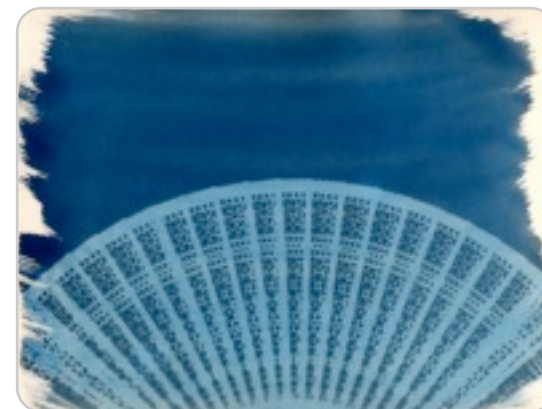
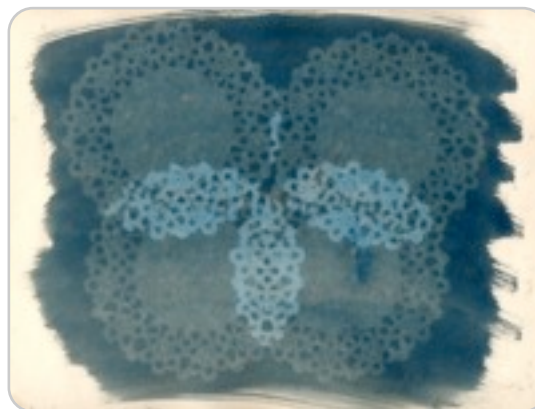


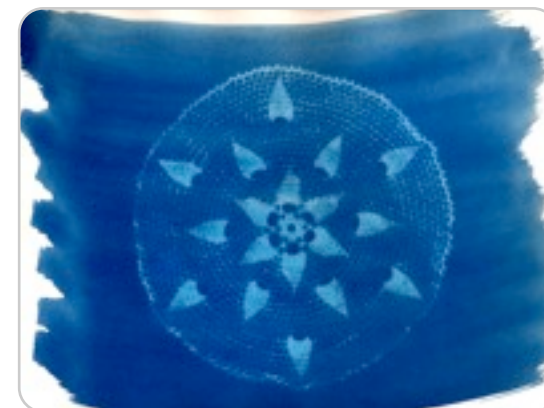
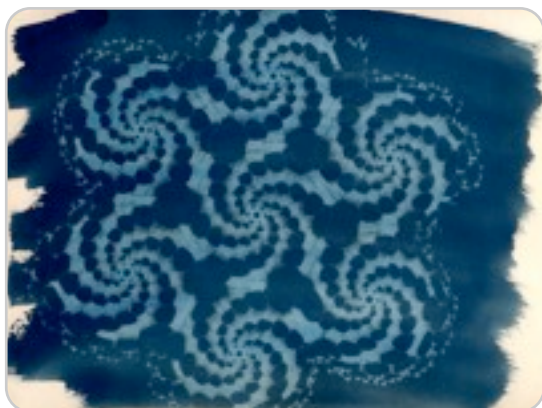
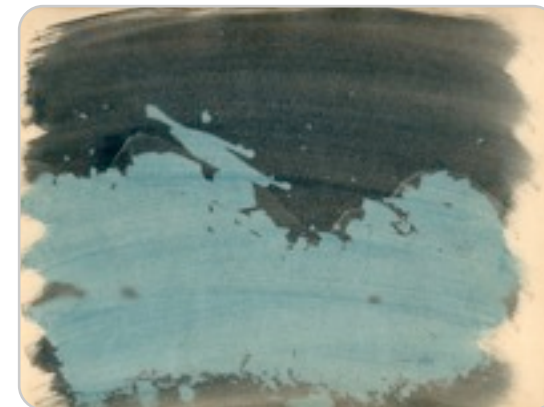


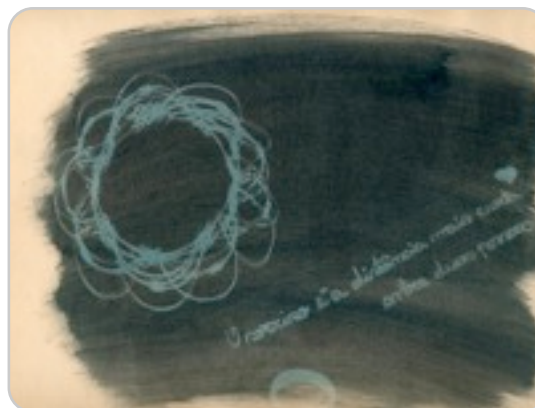













ESCOLA SECUNDÁRIA DA MAIA
ANO LETIVO 2011/21

IDENTIFICAÇÃO DE ÁRVORES, ARBUSTOS E HERBÁCEAS DA ESCOLA

ÁRVORES	
Nome comum	Nome científico
AZEVINHO	Ilex aquifolium
CASTANHEIRO	Castanea Sativa
CANFOREIRA	Cinnamomum camphora
TANGERINEIRA	Citrus Reticulata
LARANJEIRA	Citrus sinensis
AVELEIRA	Corylus avellana
CEDRO-DO-BUÇACO	Cupressus lusitanica
EUCALIPTO DE FLOR VERMELHA	Eucalyptus ficifolia
NOGUEIRA	Juglans regia
PLÁTANO	Platanus x hispanica
PLÁTANO	Platanus orientalis
PINHEIRO-MANSO	Pinus pinea
CEREJEIRA	Prunus avium
AMEIXIEIRA DE JARDIM	Prunus cerasifera
AMOREIRA	Morus nigra
AMOREIRA	Morus alba
SORVEIRA	Sorbus aucuparia
AMENDOEIRA	Prunus dulcis
LIMOEIRO	Citrus Limon
OLIVEIRA	Olea europaea

GINCO	Ginkgo biloba
LIRIODENDRO	Liriodendro tulipifera
LIQUIDÂMBAR	Liquidambar styraciflua
FREIXO	Fraxinus angustifolia
CARVALHO	Quercus
CHOUPO	Populus
SOBREIRO	Quercus
ARBUSTOS	
NOME VULGAR	NOME CIENTÍFICO
MEDRONHEIRO	Arbutus unedo
MARMELEIRO	Cydonia oblonga
TORGA	Calluna vulgaris
URZE	Erica lusitanica
HERA DAS CANÁRIAS	Hedera canariensis
JASMIM DE INVERNO	Jasminum nudiflorum
ALFAZEMA	Lavandula angustifolia
MADRESSILVA	Lonicera periclymenum
ROSMANINHO	Phyllirea latifolia
PIRACANTA	Pyracantha angustifolia
SILINDRA	Philadelphus coronarius
ADERNO	Phyllirea latifolia
AROEIRA	Pistacia lentiscus (com bagas vermelhas)
ALECRIM	Rosmarinus officinalis
ROSA	rosa aspirine-rose
ABRÓTANO-FÊMEA	Santolina chamaecyparissus

SALGUEIRO FRÁGIL	Salix fragilis
SANTOLINA VERDE	Santolina citrioduros
TOMILHO LIMÃO	Thymus citrioduros
TAMARGUEIRA	Tamarix galica
FOLHADO	Viburnum tinus
Plantas Rasteiras	
 <p>Chicória-brava</p>	Cichorium Intybus L.
Trevo	Trifolium
Hera	Hedera helix
Feto	Pteridophyta
Língua de ovelha	Plantago lanceolata
Dente-de-leão	Dente-de leão



ÁRVORES PROPOSTAS

TOTAL = 153 UN

PROJECIÃO	DESENHO	APROVADO
-----------	---------	----------

ZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

045 Código P.E.

9

Cianotipia





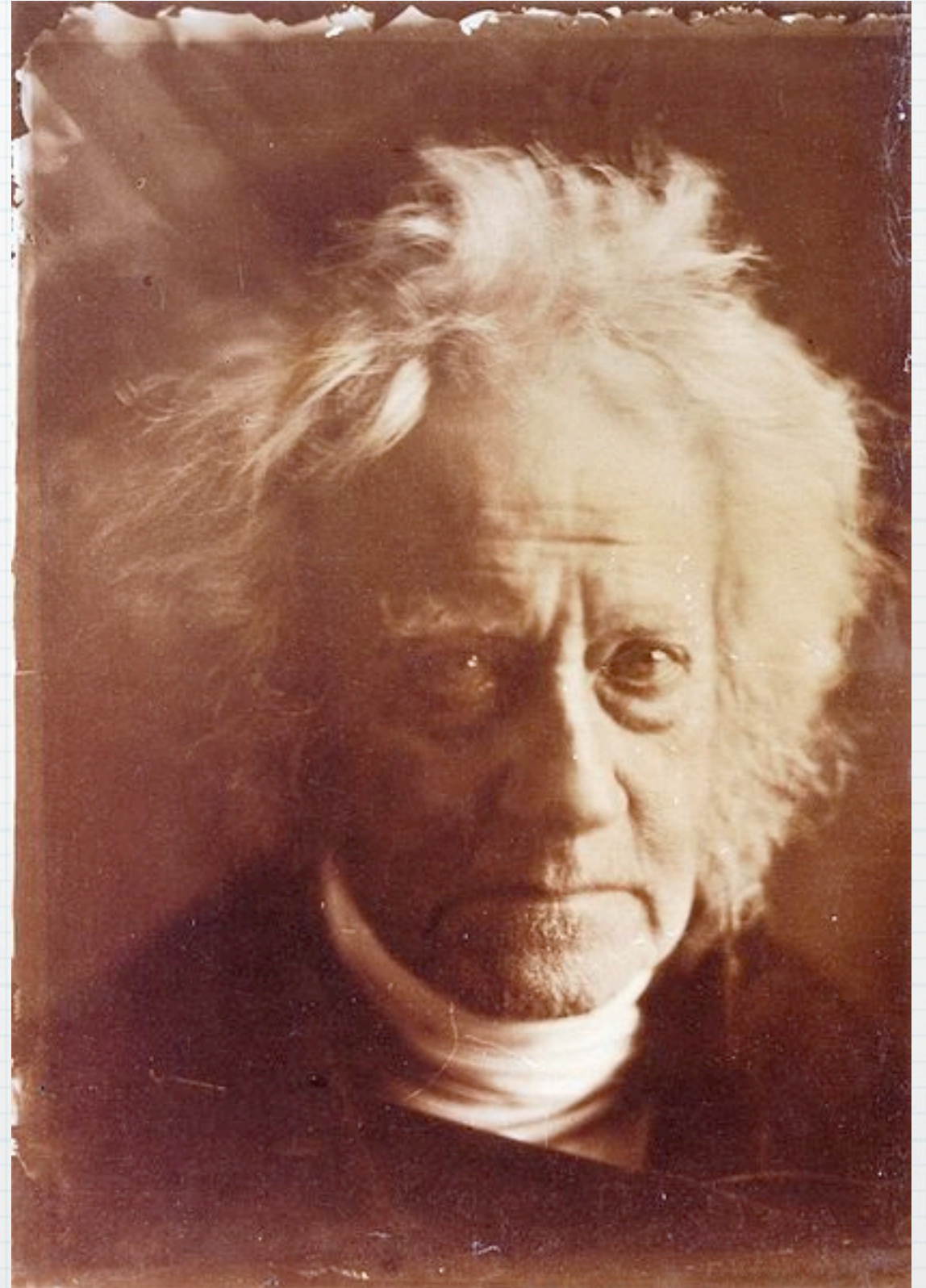
de que técnica /
processo
estamos a falar?

Técnica/Processo de **impressão** fotográfica

inventado pelo cientista
inglês

John Herschell

em 1842, como forma de
fazer cópias rápidas dos
seus esquissos.



Herschell fez importantes contribuições para a fotografia, incluindo a descoberta do hipossulfito de sódio como agente fixador de fotografias com base em sais de prata.

Introduziu os termos “**fotografia**”

“positivo”

“negativo”

“instantâneo”

no nosso vocabulário.

Este processo não foi muito praticado até ao final do século XIX, pois a sua cor azul não era do agrado do público e clientes dos retratos.

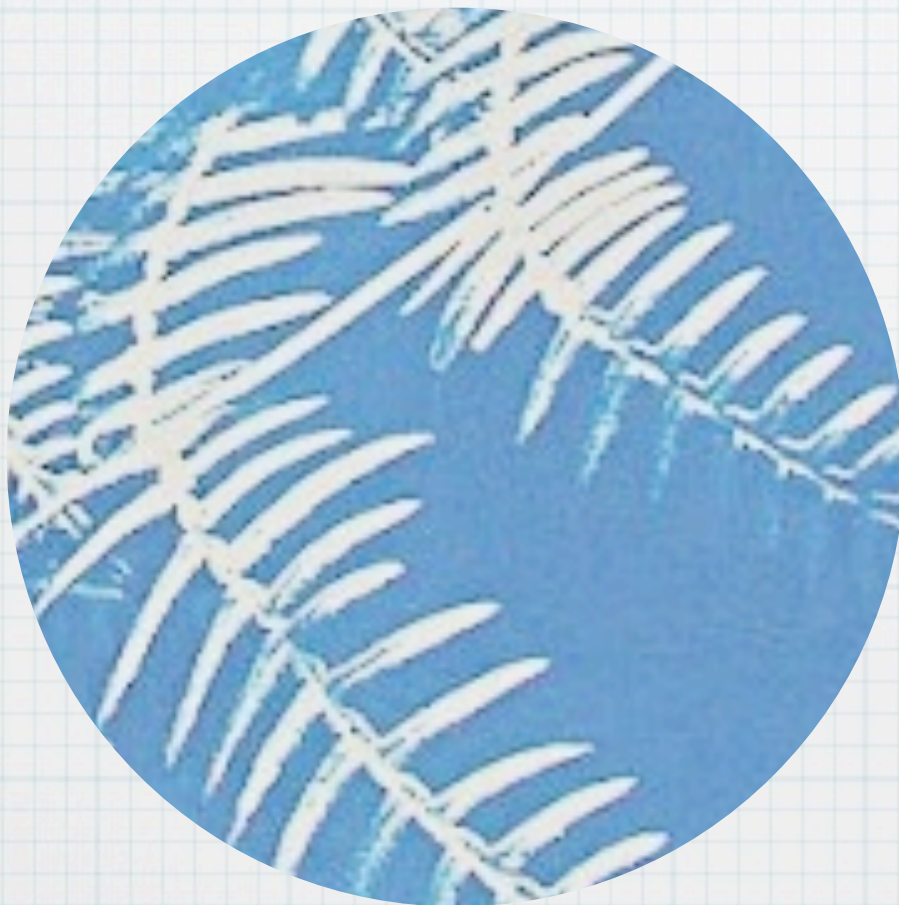


No final do século, no entanto, ressurgiu como processo de interesse artístico e ainda hoje é praticado por amadores, artistas e estudantes.

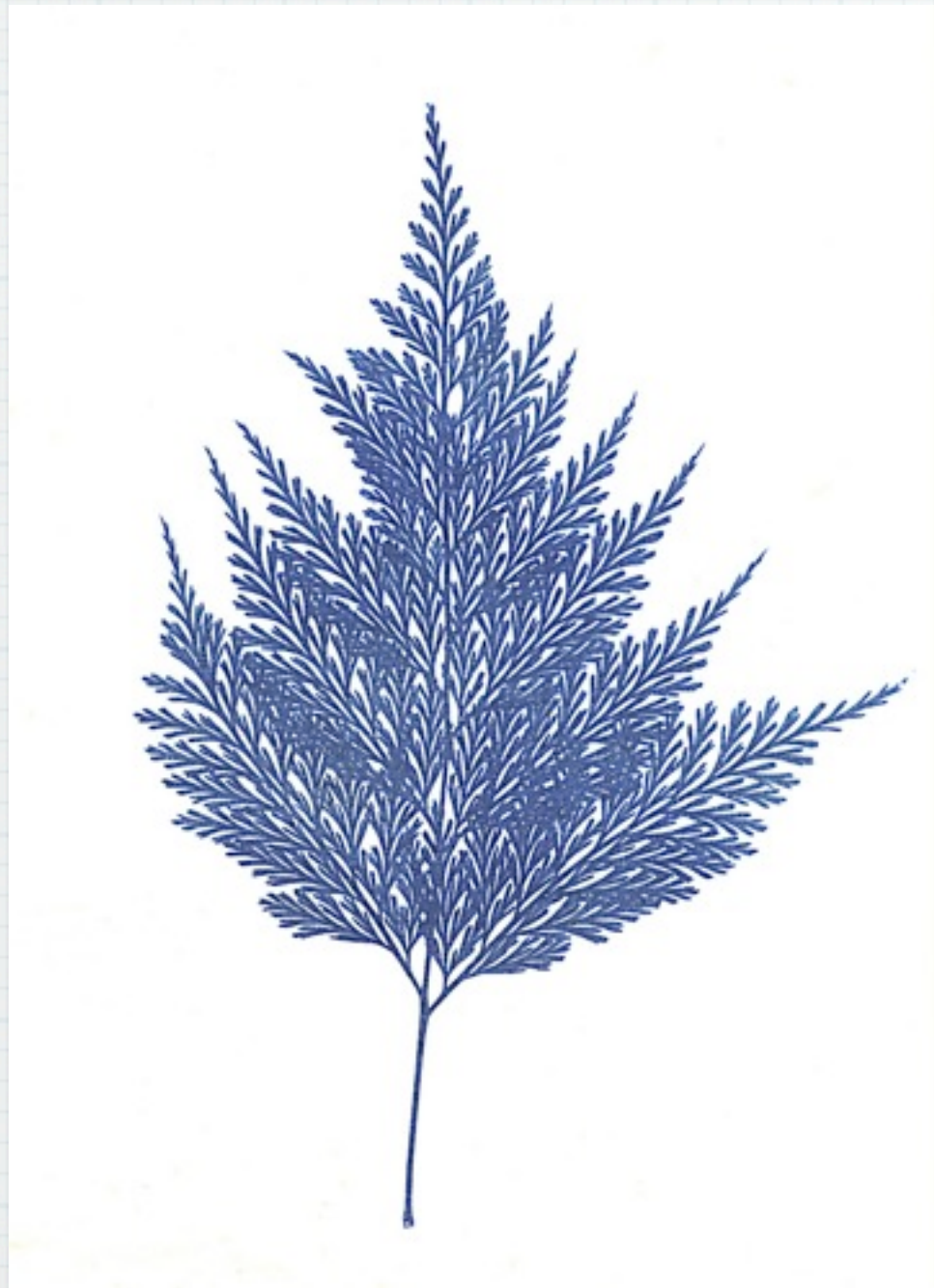


O papel de cianotipia foi produzido industrialmente pela primeira vez por **Marion**, em Paris, com o nome de **Papier Ferro Prussiate**, em 1876 . Até 1950 foi muito usado para reprodução de desenhos a traço de arquitectos; ainda hoje nos arquivos é comum designar-se o papel dos desenhos, plantas e mapas azuis como papel Marion.

Herschel descobriu que certos **sais férricos** se transformam em **sais ferrosos** sob a acção da luz ultravioleta, produzindo um precipitado azul quando oxidado.



A oxidação dá-se com revelação dos cianótipos na água, que remove os sais solúveis que não foram reduzidos, deixando os sais ferrosos insolúveis.



Na mistura em certas proporções de **citrato de ferro amoniacal e ferrocianeto de potássio**, forma-se um sal férrico fotosensível.

na Cianotipia

criámos os nossos
papéis fotográficos

Sensíveis à luz

desenhamos
com luz

FOTO+GRAFIA

FOTO = Luz

GRAFIA = Escrita/
Desenho

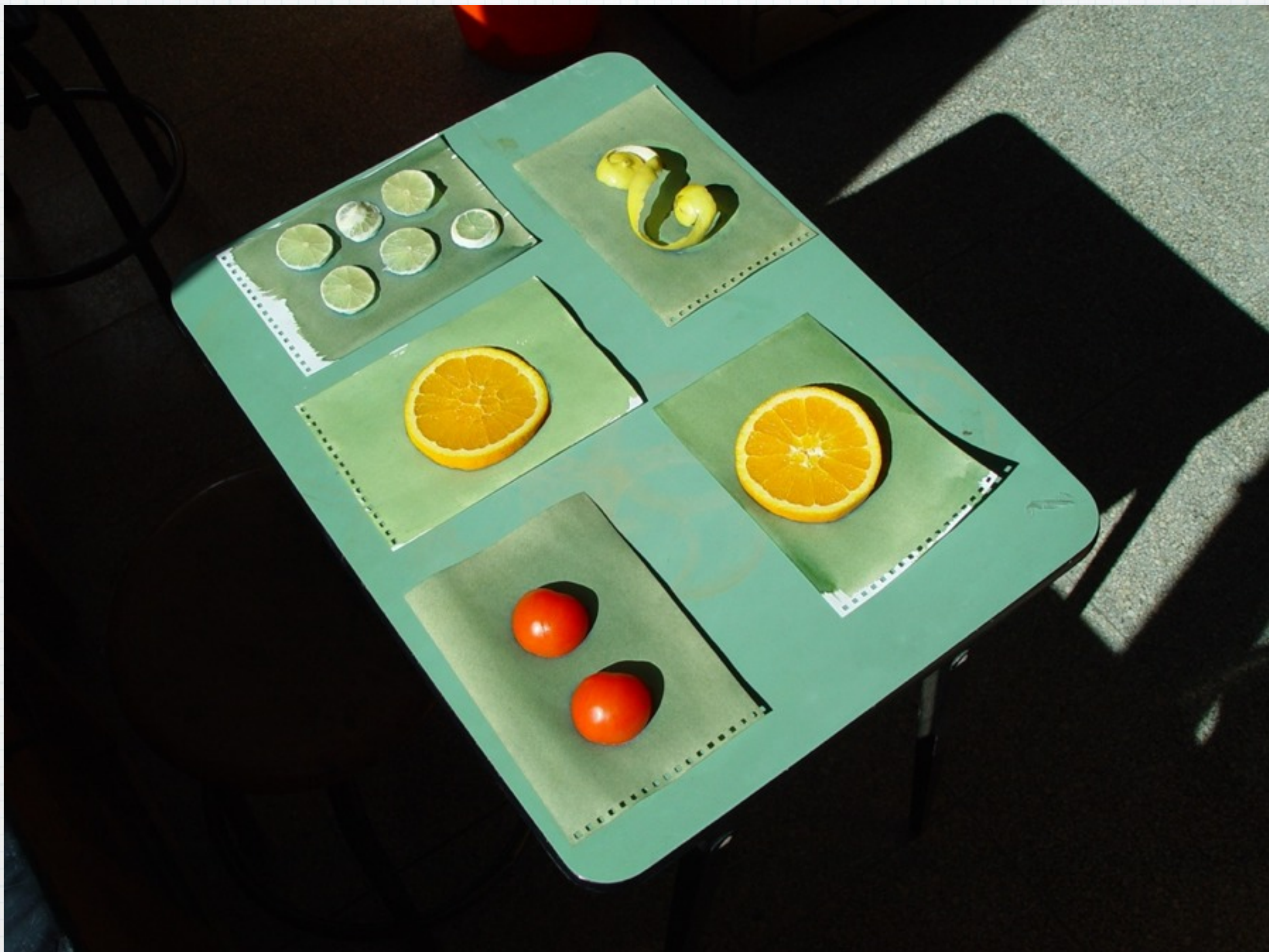
sobre os papéis

fazemos impressões
por contacto













Monday, February 13, 2012



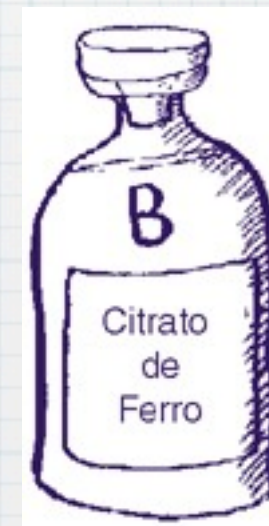
Monday, February 13, 2012

A solução sensibilizadora é feita com dois químicos, preparados separadamente:



A - Ferricianeto de potássio
40gr em 500ml de água.

B - Citrato de ferro amoniacal
40gr em 200ml de água



Juntar em partes iguais $A + B$ e fica pronto a usar.



+



em partes iguais



Aplicação na Folha de Papel

Em presença de luz incandescente, com um pincel, dá-se uma camada uniforme sobre a folha de papel e seca-se.



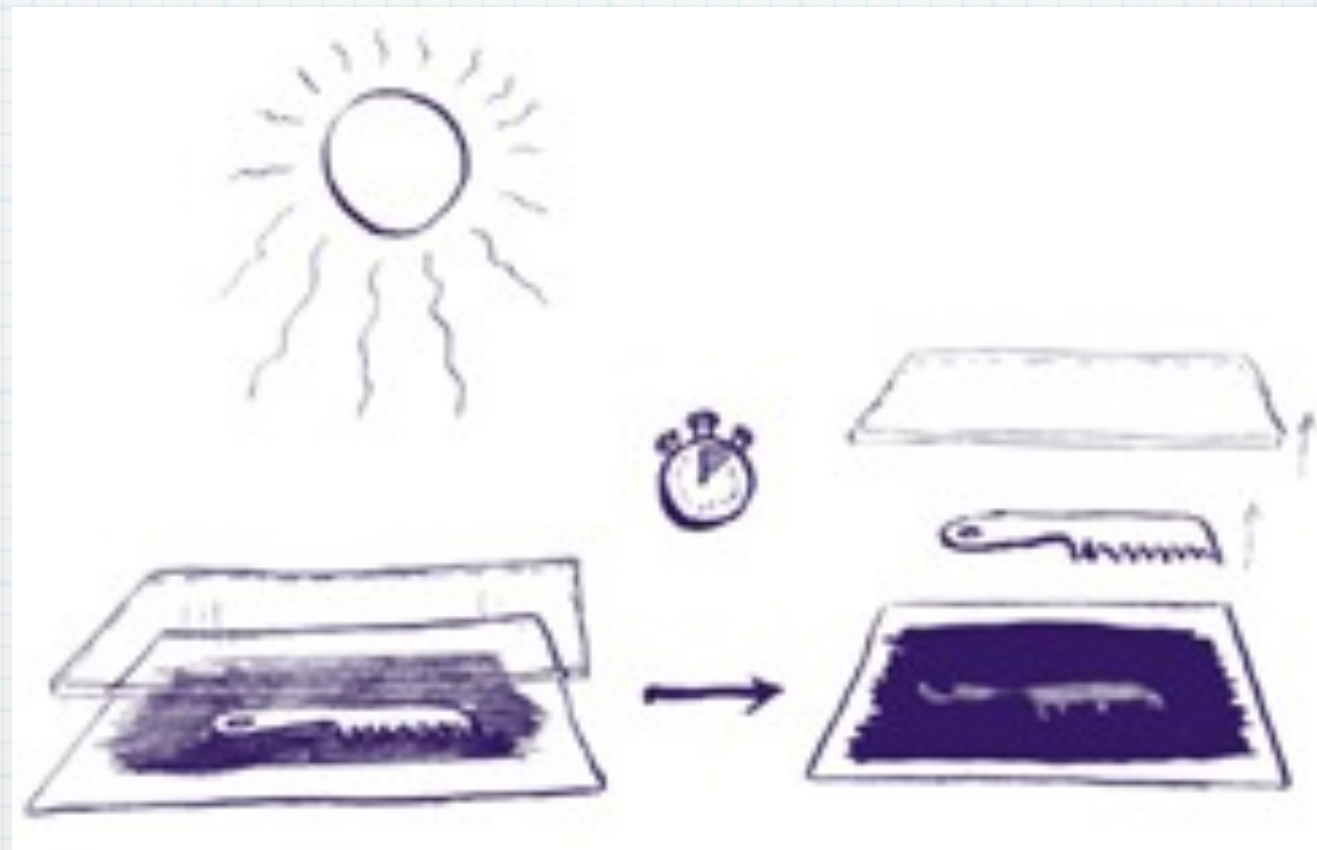


Monday, February 13, 2012



Exposição ao SOL

Na folha de papel pintada e seca, coloca-se ao Sol, em contacto directo, um objecto ou negativo a preto e branco, fixo entre um vidro e um cartão, durante 5 a 15 minutos.



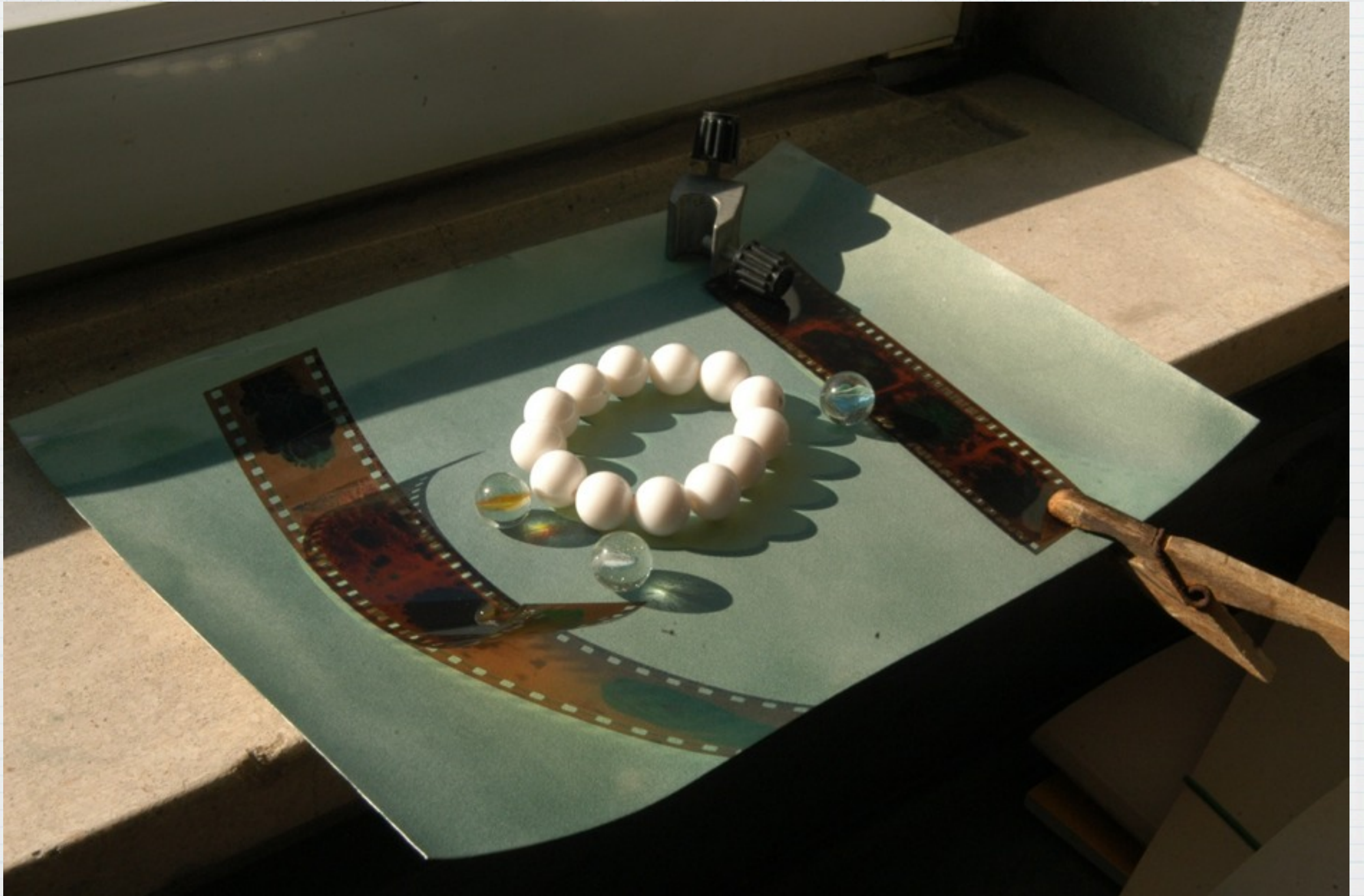
Quanto **mais tempo** estiver ao Sol **mais escura** fica a cianotipia.





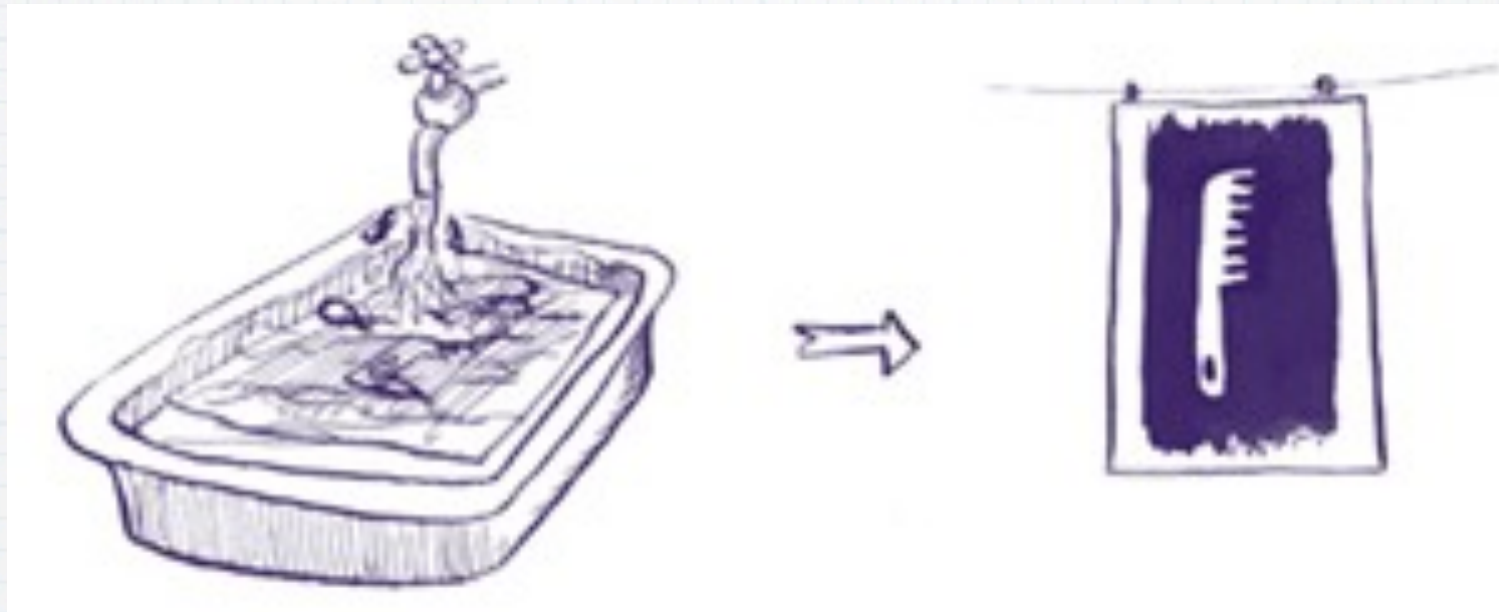






Qualquer tipo de papel cartonado poderá servir para fazer a fotografia, mas o mais indicado é o papel de aguarela porque **não se desfaz** dentro da água.

Fixação da imagem

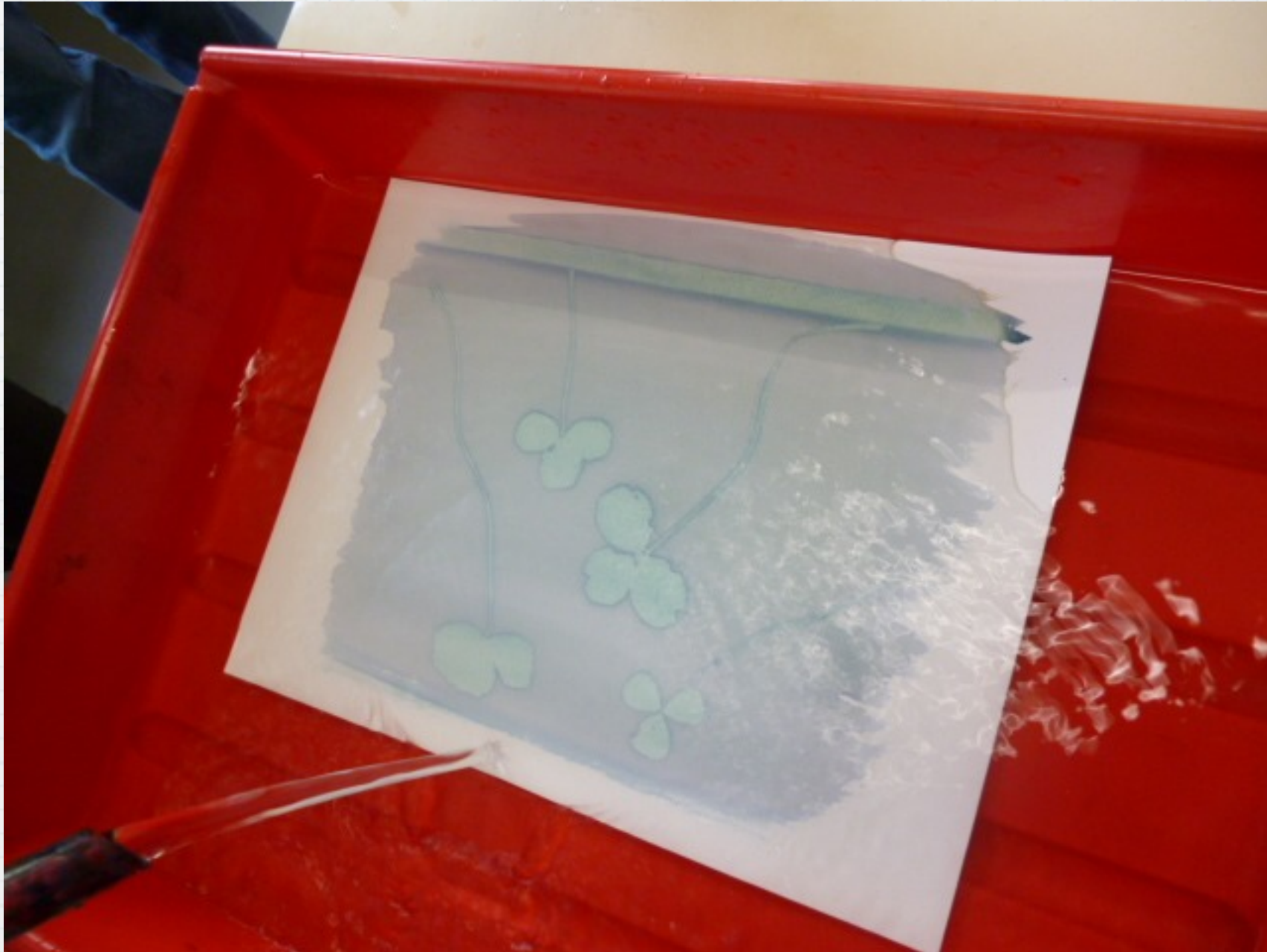


Coloca-se a folha de papel a lavar em água corrente durante **10 a 20** minutos.

Nesta etapa todo o tom amarelo terá que sair.

Seguidamente deixa-se secar durante 24 horas à temperatura ambiente.





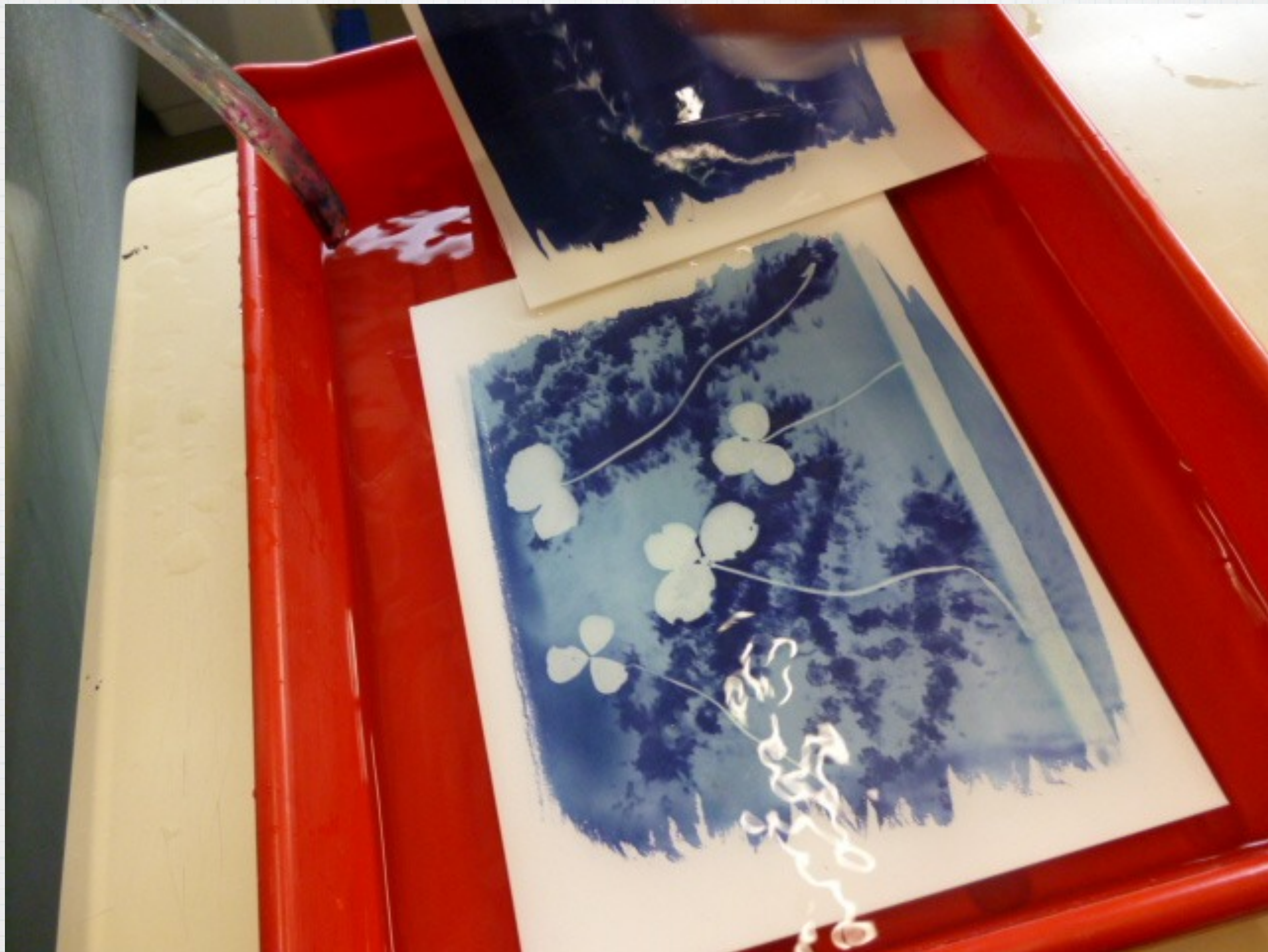
Se quisermos **intensificar o azul** podemos juntar umas gotas de água oxigenada aquando a revelação.

Peróxido de Hidrogénio= Água Oxigenada

H_2O_2









Materiais necessários

- Pincéis, trinchas ou esponjas (de preferência sem metal)
- Prensa (cartão, vidro e molas)
- Papel cartonado
- Luvas
- Água Oxigenada

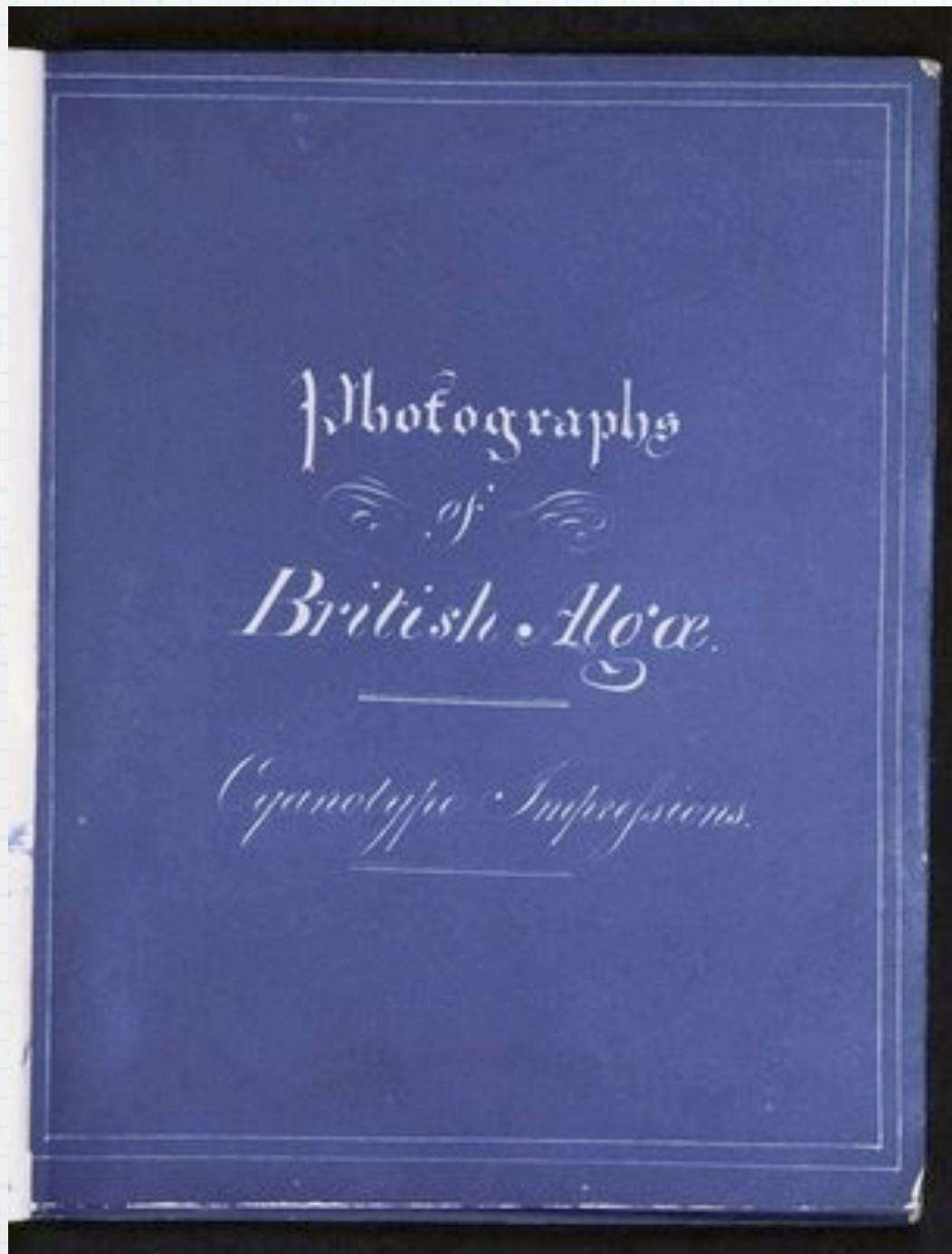
Trabalhos artísticos de cianotipia



Anna Atkins, botânica inglesa,
foi a primeira pessoa a perceber
o potencial da fotografia em
trabalhos científicos
por ser um excelente meio de
documentação mostrando, ao
mesmo tempo, as possibilidades
estéticas do novo meio.

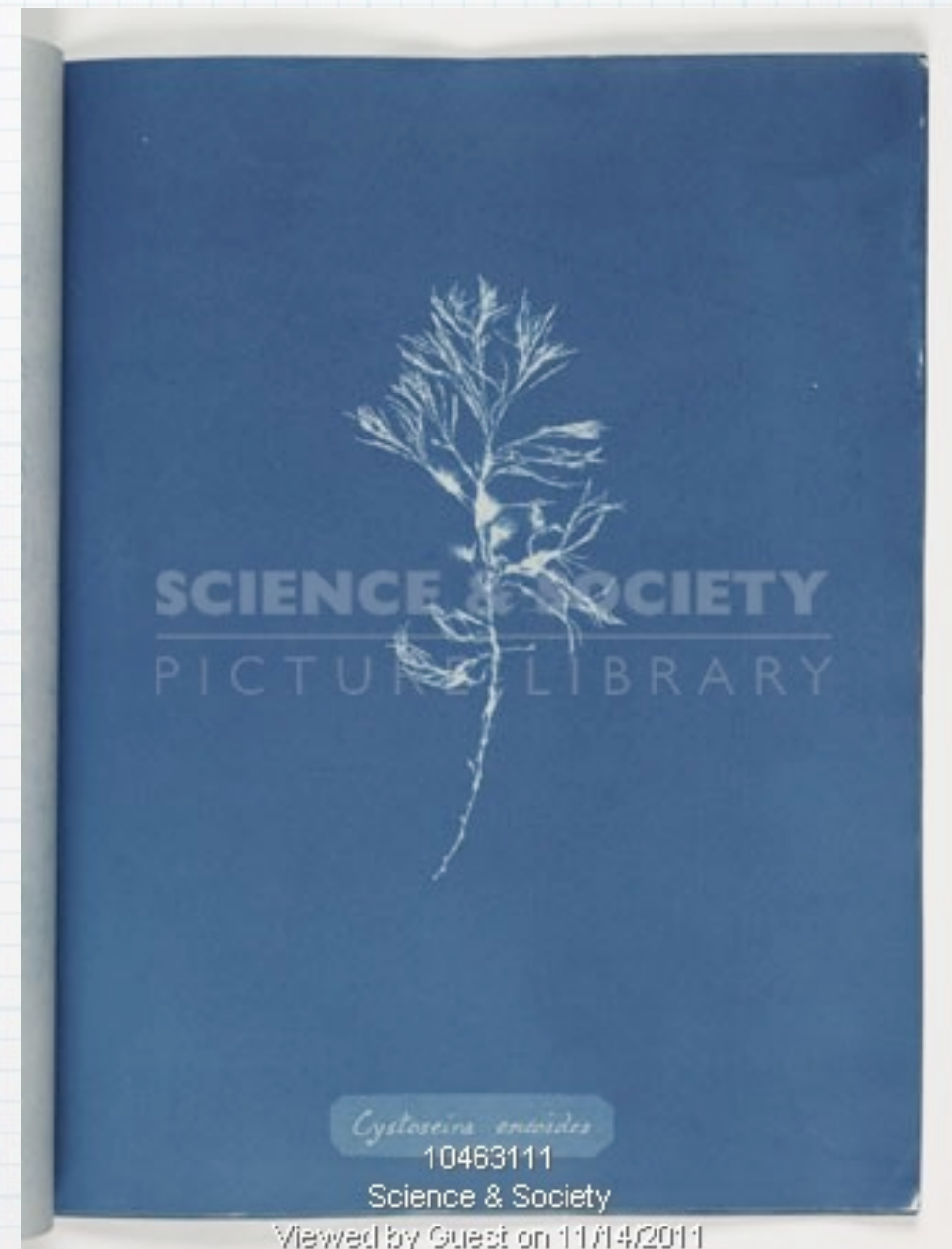


Em 1843, publicou o primeiro livro
de fotografias que se tem
conhecimento:

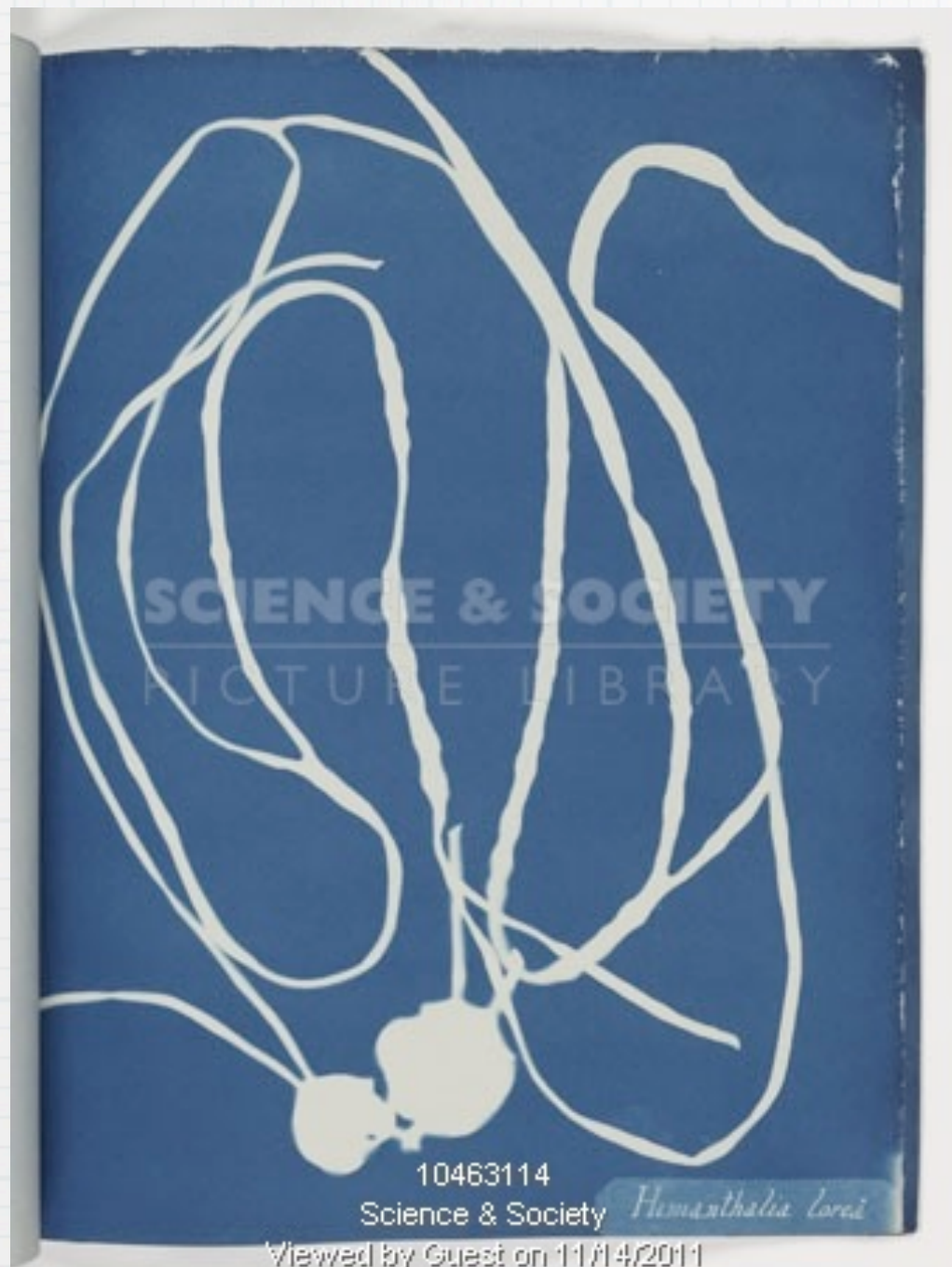


***Photographs of
British Algae:
Cyanotype
Impressions***

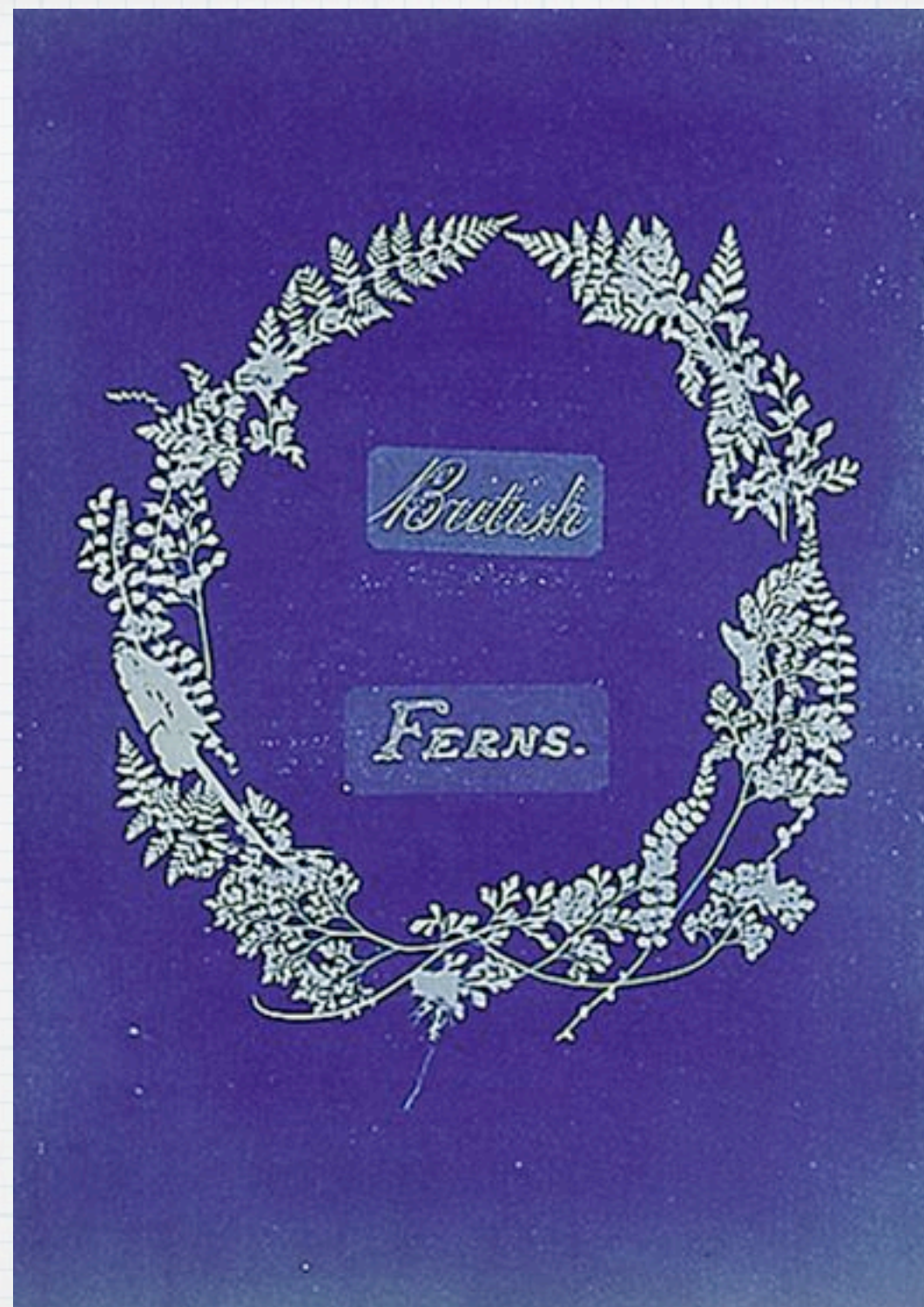




Demorou 12 anos a ser realizado



Tem cerca de 400 imagens
que se mantêm com boa qualidade



“British and Foreign Flowering
Plants and Ferns”

c.1852

Cianótipos, 35 x 25 cm



10310438

Science & Society

Viewed by Guest on 11/14/2011



10310449

Science & Society

Viewed by Guest on 11/14/2011



10310450

Science & Society

Viewed by Guest on 11/14/2011





Arquivo do Metropolitan Museum of Art



ST. AUGUSTINE, FLORIDA



FRANK PARDONER, CARROLL



ROBERT STREET, CORNELL



ST. AUGUSTINE, FLORIDA



JAMES PARDONER



ST. AUGUSTINE, FLORIDA



ST. AUGUSTINE, FLORIDA



ST. AUGUSTINE, FLORIDA

[Amateur Snapshot Album]

Unknown Artist, American

Date: 1890-92



*U.S. Steam launch "Elsie" towing brush
1890*

U.S. Steam Launch "Elsie" Towing Brush

Henry P. Bosse (American, born Germany, 1844–1893)



[Port Scene on the Great Lakes]

Unknown Artist

ca. 1895



***Spiraea aruncus* (Tyrol)**
Anna Atkins (English, 1799–1871)

Date:
1851–54
35.1 x 24.6 cm

WITH OR WITHOUT STEAM POWER.
ESTATE OF
AUGUST TRENMANN.
181 LAFAYETTE ST.

L. & A. TITUS & SONS.



(1162) CON-9-0-3. GRAND ST
+ CENTRE ST. 5-6-1909





(1131) CON-9-0-2 CENTRE
LEONARD 4.13.1909

43-44-45.

TURQUE

***, âgée de 18 ans, née à Pitesci (Roumanie).
Photographié pour la Société d'Ethnographie.

(Présentée par M. D. Butculescu).

**Ethnographic Study of a Turkish Woman, Front
View]**

**Charles-Albert Arnoux Bertall (French, Paris
1820–1882 Paris)**

Publisher:

Published by Société d'Ethnographie

Date:

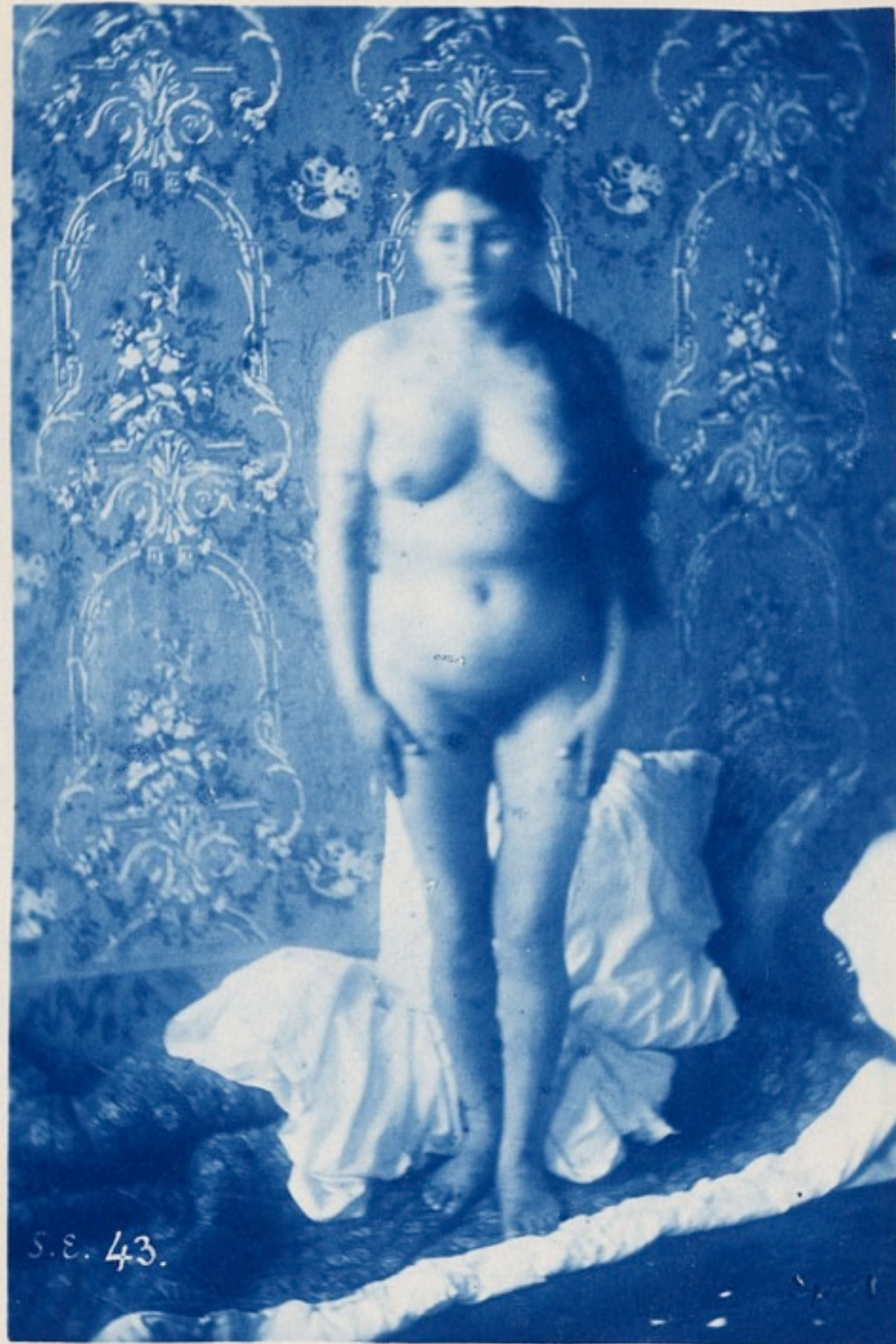
1881

Medium:

Cyanotype

Dimensions:

Sheet: 28.3 x 22.2 cm (11 1/8 x 8 3/4 in.) Image:
19 x 12.7 cm (7 1/2 x 5 in.)









Memento (Soul II Soul)

Christian Marclay (American, born 1955)

Date: 2008

McDermott (1952) & McGough (1958)



“I’ve seen the future, and I’m not going.”

– David McDermott

obsessão pelo passado





Les Incroyables, 1893
10 x 8 inches
Cyanotype
1989



Still Life of Waxed Fruit in an Exotic Set, 1897
10 x 8 inches
Cyanotype
1989



The Tomb of Lazarus, 1902
10 x 8 inches
Cyanotype
1989



St. Jerome in Profile, 1904
14 x 11 inches
Cyanotype
1989



Augustus in Modern Vestments, 1907
10 x 8 inches
Cyanotype
1989



Children in Kindred Worship, 1907
11 x 14 inches
Cyanotype
1989



Gee-Gau & Gim Crack on a What-Not Shelf, 1907
10 x 8 inches
Cyanotype
1988



Portrait of the Artist With His Bible, 1907
10 x 8 inches
Cyanotype
1989



Portrait of the Artist With His Spill Vases, February 28th, 1907
10 x 8 inches
Cyanotype
1989



The Rite of the American Independence, 1907
10 x 8 inches
Cyanotype
1988



The Still Small Voice of Flowers, 1907
14 x 11 inches
Cyanotype
1989



Vegetables and Fruits Displayed and Exhibited, 1907 (Triptych)
11 x 14 inches (each)
Cyanotype
1989



An Assortment of Studio Props, 1913
11 x 14 inches
Cyanotype
1997



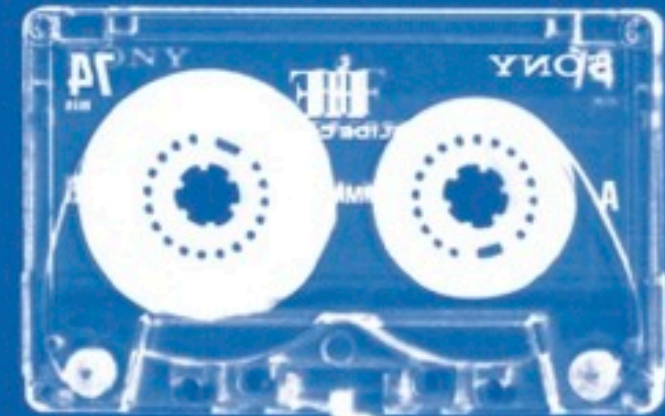
A Tribute to Shattered Hearth, 1919
10 x 8 inches
Cyanotype
1990



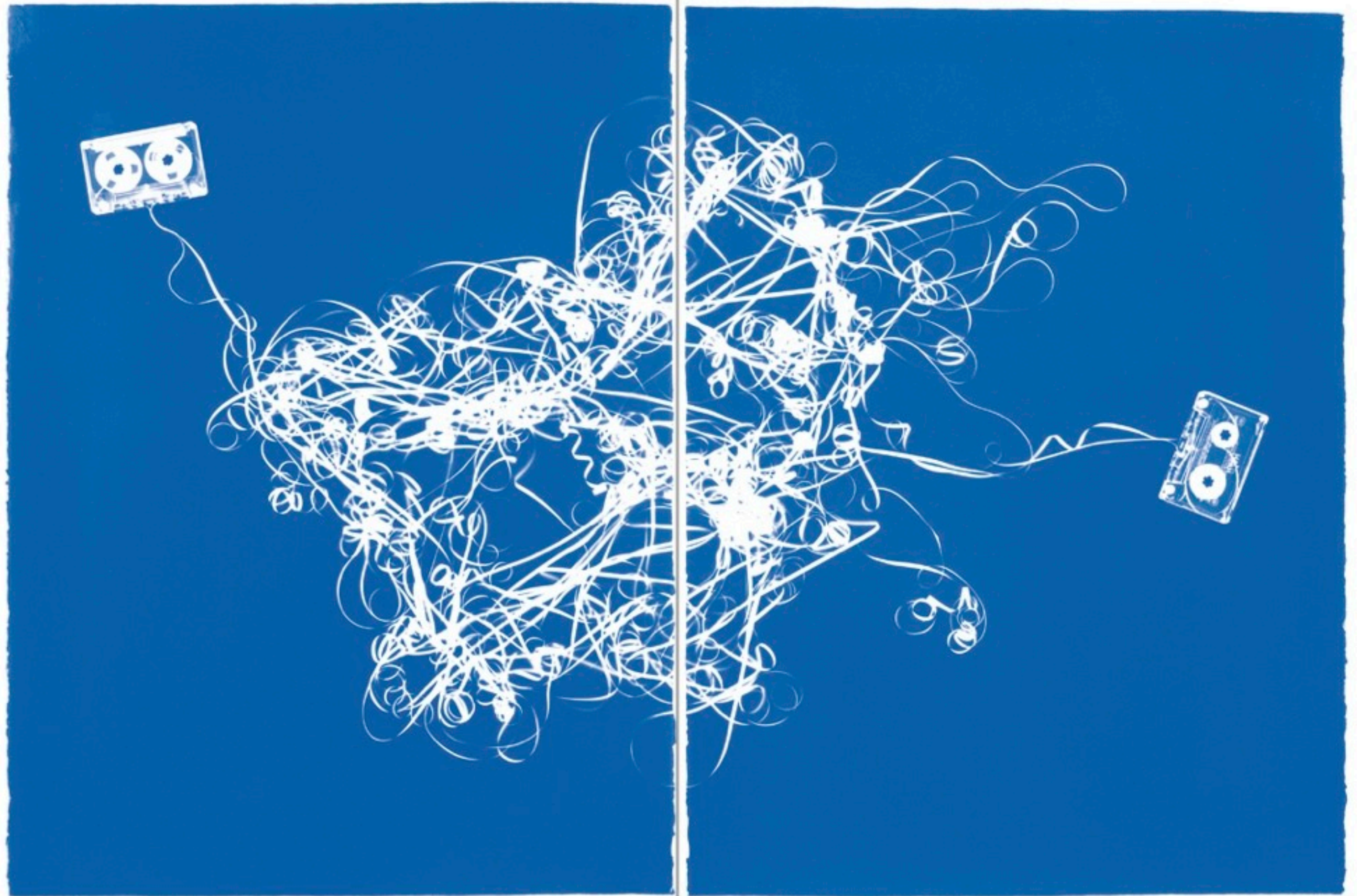
Shocked to Read that Jesus Christ Associated With the Poor and Humble, 1927
10 x 8 inches
Cyanotype
1989

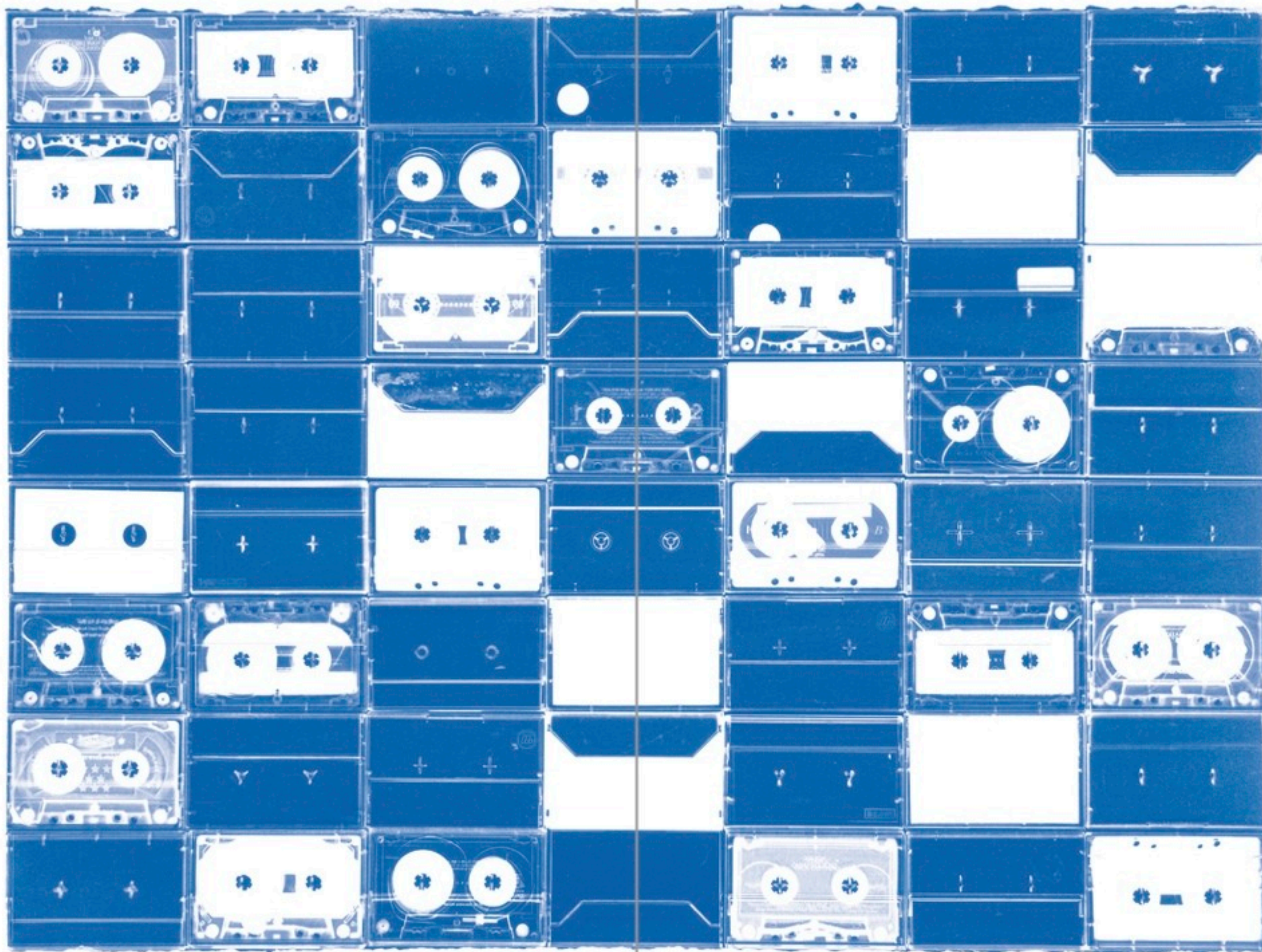
Christian Marclay (1955) **Cyanotypes**

Marclay explora a relação entre o fenómeno visual e o sonoro em várias áreas artísticas como colagem, escultura, instalação, fotografia, vídeo e performance.



Na Cianotipia (2011), Marclay utiliza a obsoleta tecnologia da cassete como uma ferramenta para a abstração visual.





Dan Novakowski

fotografia
pintura
cianotipia

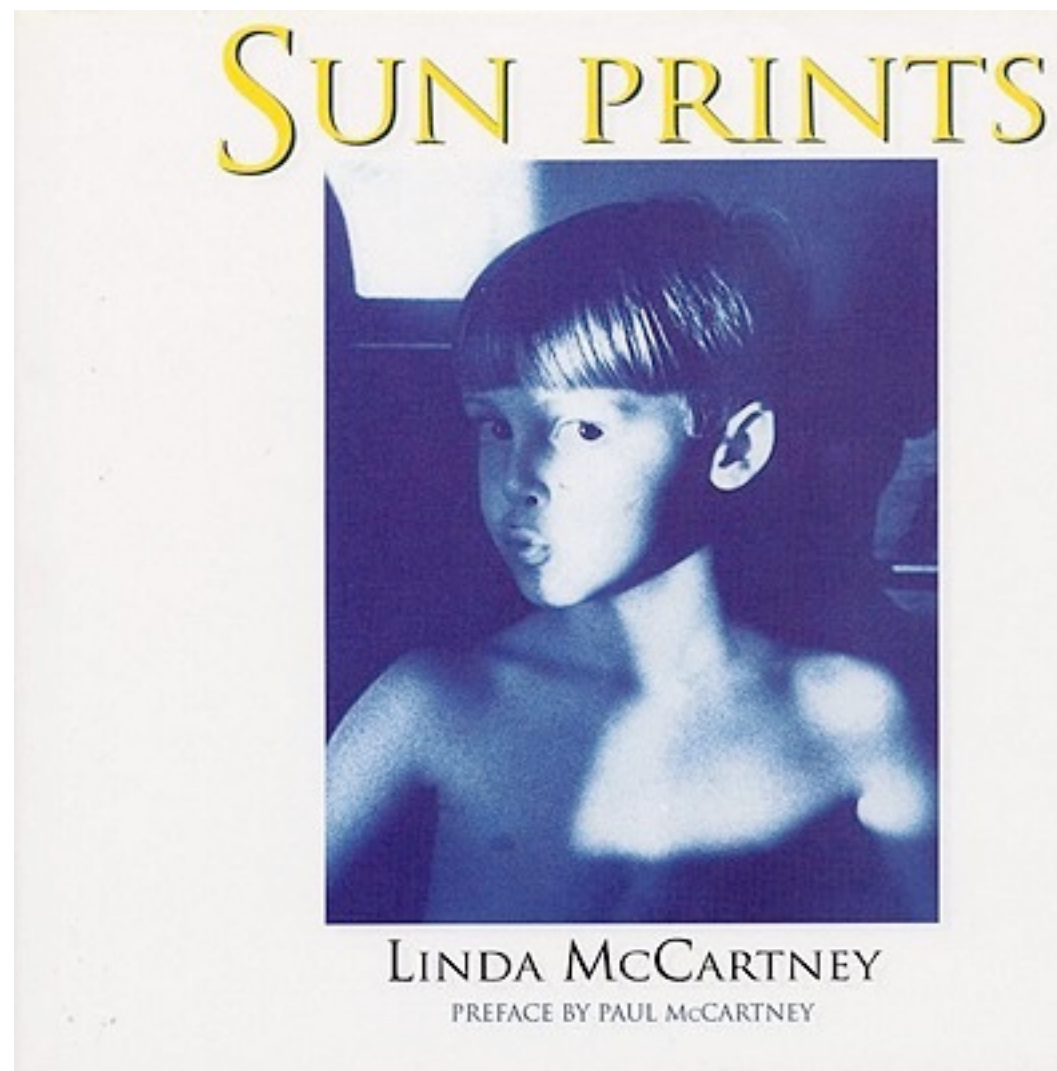




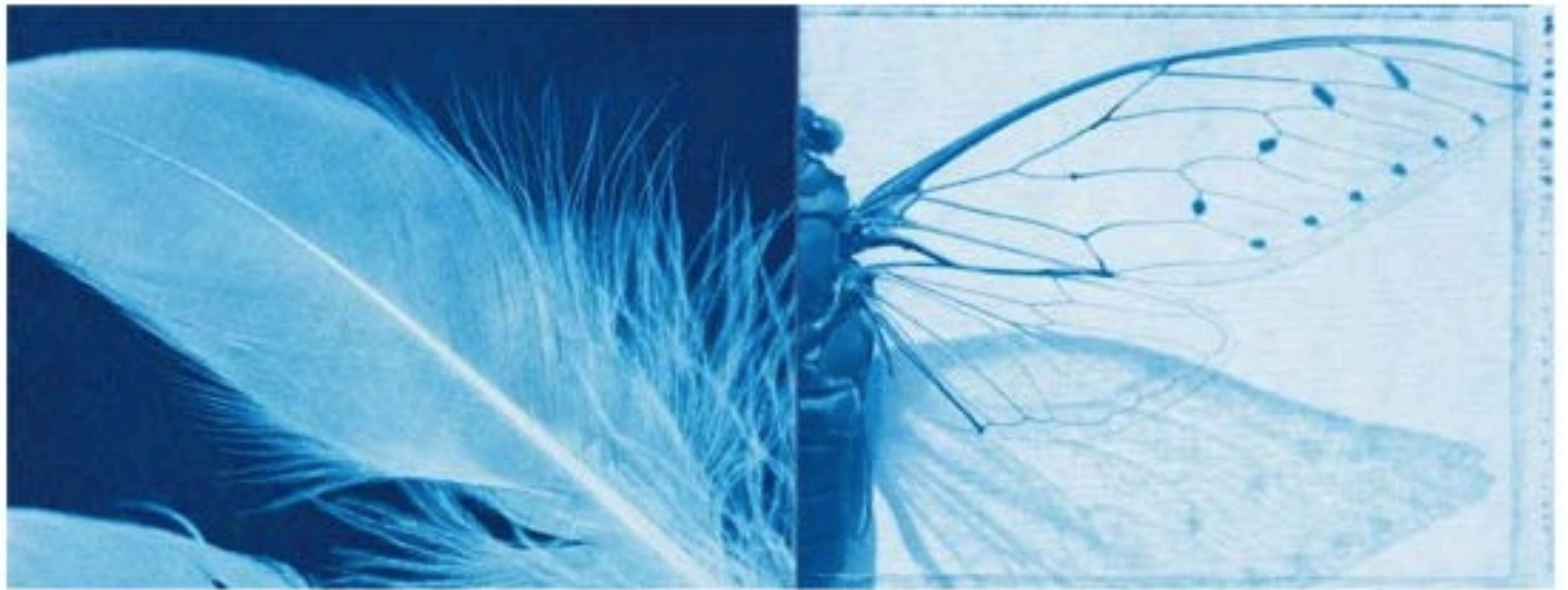




Sun Prints by Linda McCartney



Zeva Oelbaum



The Natural World in Cyanotype Photographs

A selection of original
cyanotypes from *Blue Prints:
The Natural World in Cyanotype
Photographs*

The Natural World in Cyanotype Photographs

A selection of original
cyanotypes from *Blue Prints:
The Natural World in Cyanotype
Photographs*



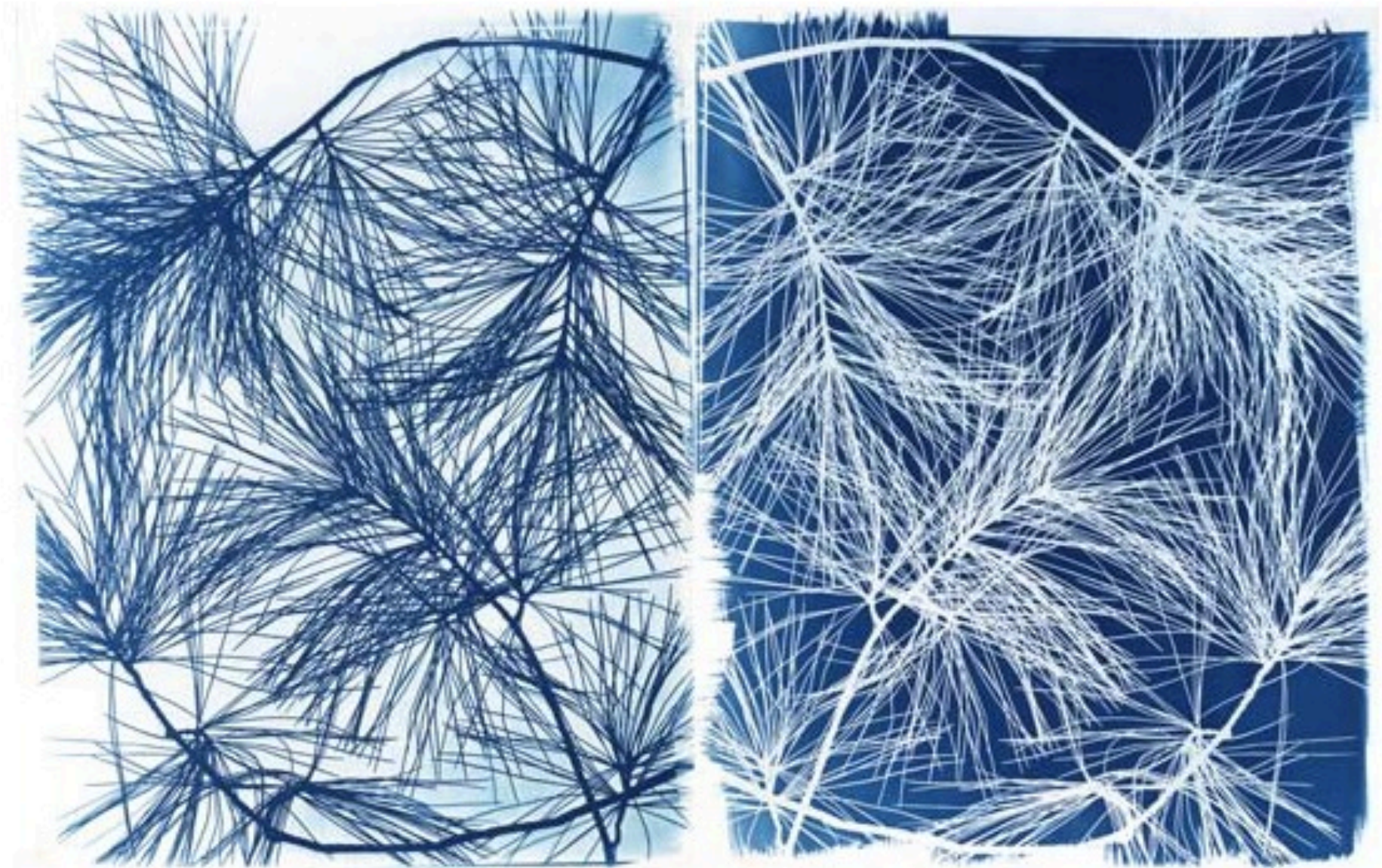
**The Natural World in
Cyanotype Photographs**

A selection of original
cyanotypes from *Blue Prints:
The Natural World in Cyanotype
Photographs*



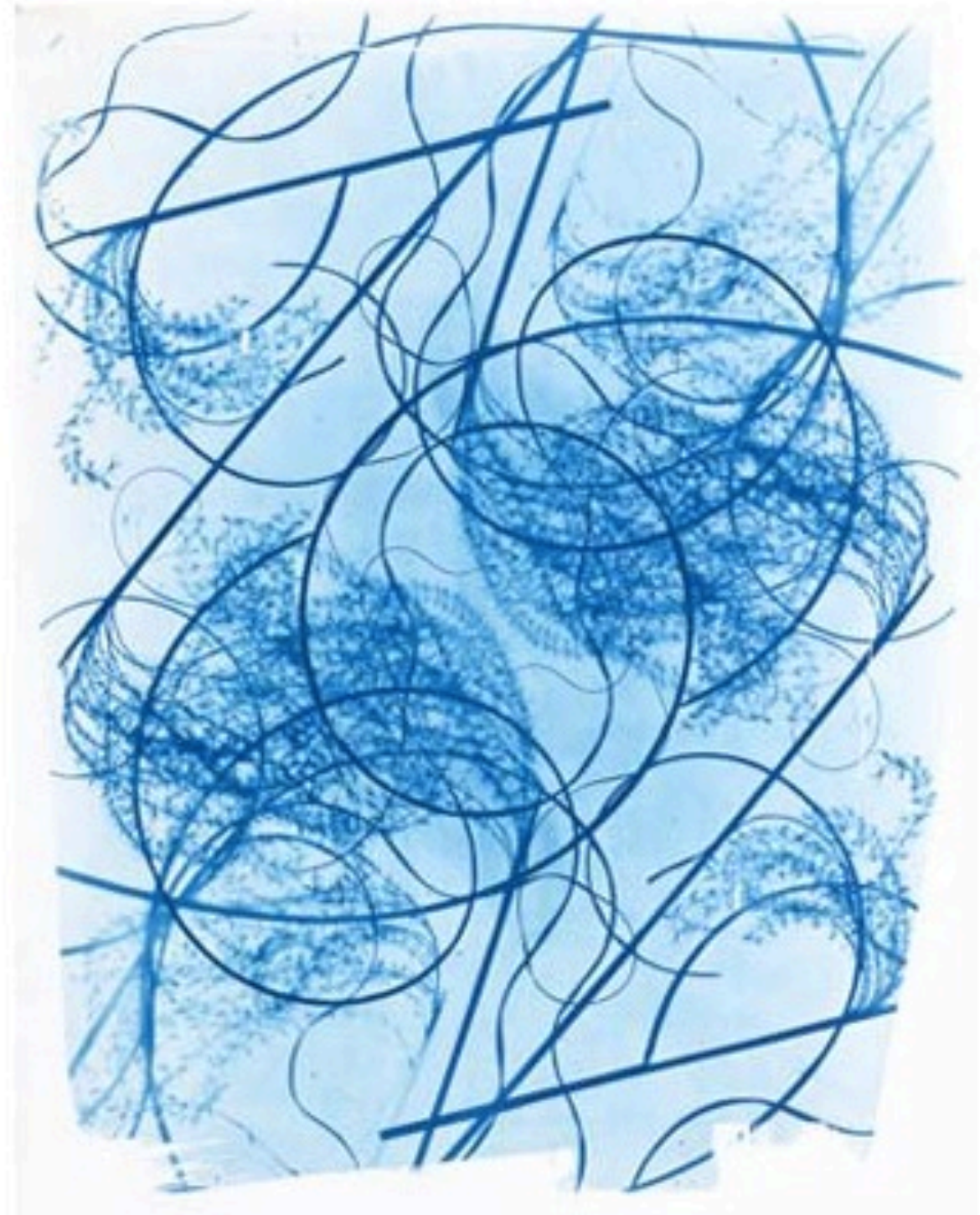
**The Natural World in
Cyanotype Photographs**

A selection of original
cyanotypes from *Blue Prints:
The Natural World in Cyanotype
Photographs*



**The Natural World in
Cyanotype Photographs**

A selection of original
cyanotypes from *Blue Prints:
The Natural World in Cyanotype
Photographs*



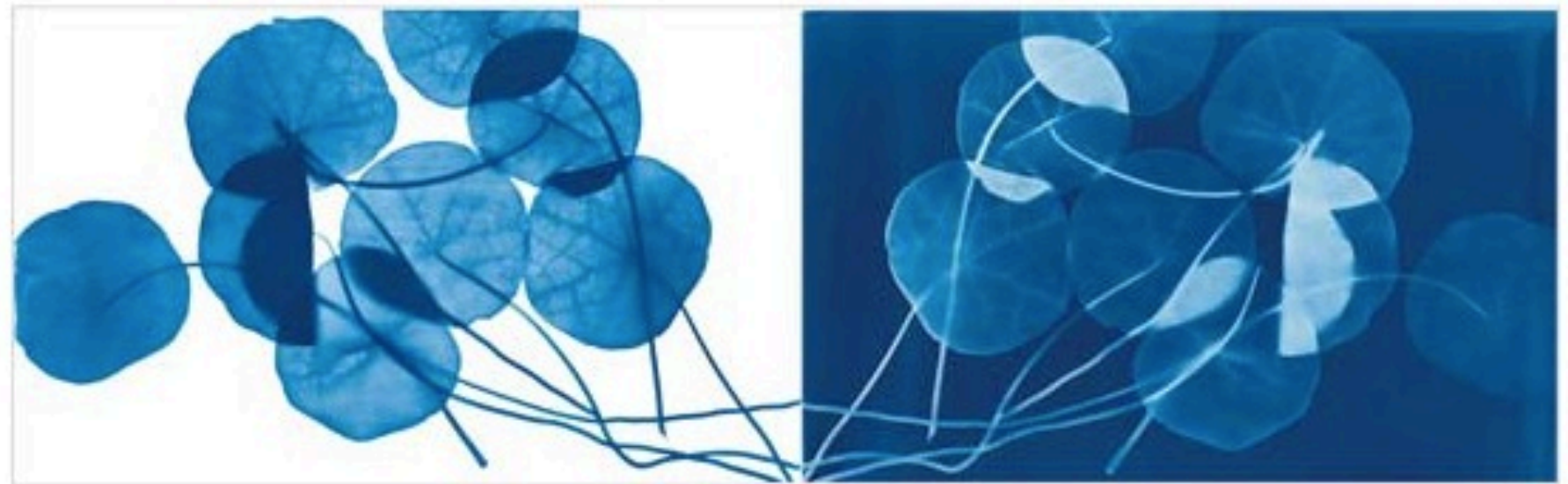
**The Natural World in
Cyanotype Photographs**

A selection of original
cyanotypes from *Blue Prints:
The Natural World in Cyanotype
Photographs*



**The Natural World in
Cyanotype Photographs**

A selection of original
cyanotypes from *Blue Prints:
The Natural World in Cyanotype
Photographs*



Projeto para turma: Herbário da Escola

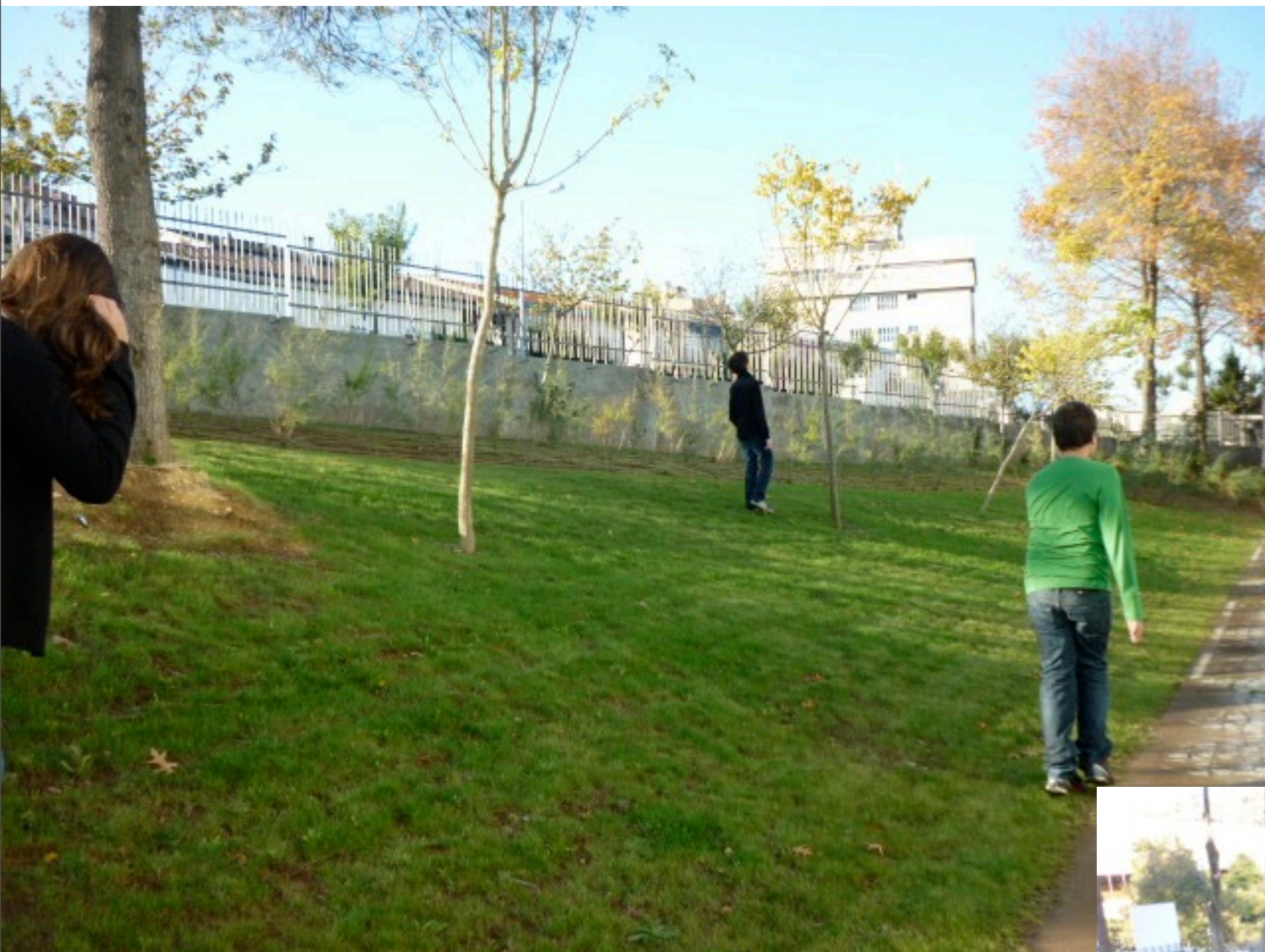


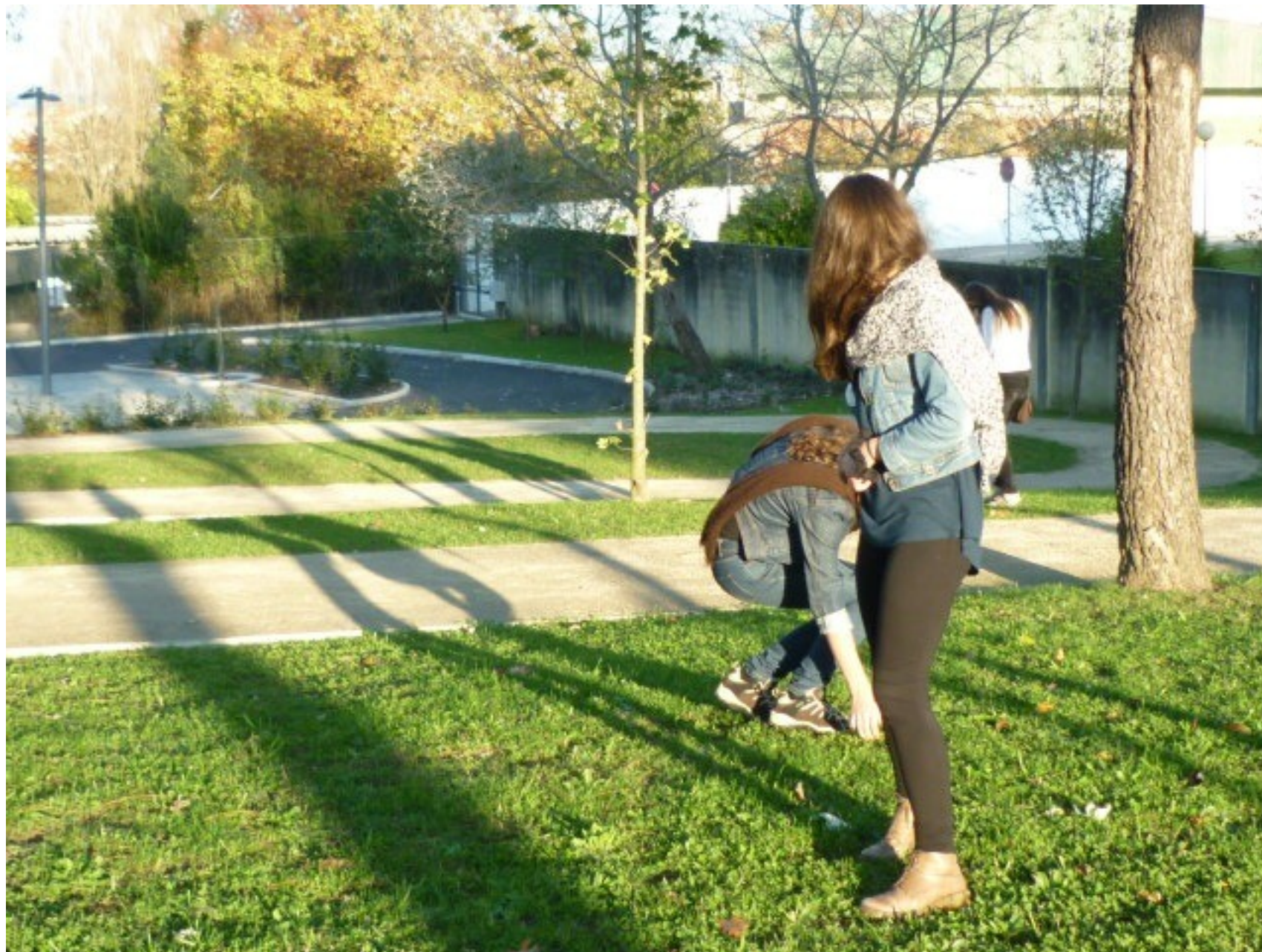
o que é um herbário?





Nome comum da planta
Nome científico
Nome do aluno
Data









Monday, February 13, 2012





























Referência Webográficas

<http://alternativafotografica.wordpress.com>

http://lab.planetaclix.pt/cia/cia_index.htm

<http://www.scienceandsociety.co.uk/>



ESCOLA SECUNDÁRIA DA MAIA
OFICINA DE ARTES
FICHA DE REFLEXÃO DO TRABALHO DE CIANOTIPIA

Nome _____ nº ____ Turma ____ Ano _____

Gostaste de conhecer a técnica da Cianotipia? Porquê?

Qual era o tema do trabalho? O tema interessa-te? Porquê?

A cianotipia é uma técnica fotográfica em que não se utiliza câmara.
Como se realizam estas fotografias?

Que parte do trabalho gostaste mais?

E que parte do trabalho gostaste menos?

Tiveste dificuldades na realização do trabalho?

Qual foi a tua maior preocupação na realização do trabalho?

Qual foi o ambiente criado nestas aulas?

Gostavas de voltar a fazer cianotipia? Porquê?

Qual é a diferença entre criar uma imagem com uma câmara ou através desta técnica?

Lembraste das plantas que escolheste? Conhecias o nome dessas plantas?

Trouxeste objetos de casa para criar uma imagem? Quais?

Usaste algum objeto que havia na sala para criar uma imagem? Que objetos?

Que tipo de imagem querias fazer?

Gostavas de aprender fotografia na escola? Porquê?

Gostas de fotografar? _____ Costumas fotografar? _____

O que é que gostas de fotografar?

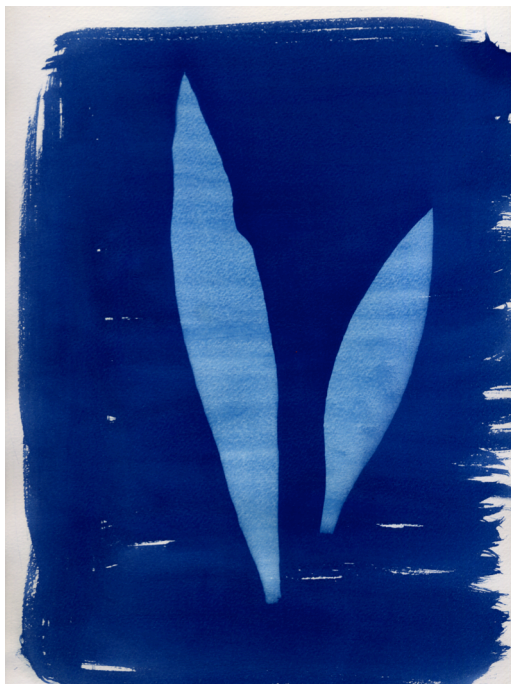
O que mais gostas nas aulas de Oficina de Artes?

Anexo X - Material de divulgação da exposição “Desenhando com o Sol”.



Desenhando com o SOL

“Herbário da Escola Secundária da Maia



DESENHANDO COM O SOL

As imagens que se apresentam são fotografias. Contudo elas são estranhas à nossa percepção, já que não se enquadram nas características daquilo que entendemos por fotografia. Estas fotografias, feitas diretamente sobre papel e que não necessitam de uma câmara, nem de um controle laboratorial.

Assim estes desenhos/fotografias feitos pelo Sol sobre materiais fotossensíveis, apresentam-se com um elevado grau de acaso, inexatidão, irrepetibilidade...

Longe de reproduzir aquilo que pensamos ver, é classificado pela Modernidade como Cianótipia.

Esta exposição torna possível o privilégio de um espreitar para o dia-a-dia das aulas de Oficina de Artes do 7.ºF e 8.ºF.

VI/2011-2012

DESENHANDO COM O SOL

As imagens que se apresentam são fotografias. Contudo elas são estranhas à nossa percepção, já que não se enquadram nas características daquilo que entendemos por fotografia. Estas fotografias, feitas diretamente sobre papel e que não necessitam de uma câmara, nem de um controle laboratorial.

Assim estes desenhos/fotografias feitos pelo Sol sobre materiais fotossensíveis, apresentam-se com um elevado grau de acaso, inexatidão, irrepetibilidade...

Longe de reproduzir aquilo que pensamos ver, é classificado pela Modernidade como Cianótipia.

Esta exposição torna possível o privilégio de um espreitar para o dia-a-dia das aulas de Oficina de Artes do 7.ºF e 8.ºF.

VI/2011-2012

DESENHANDO COM O SOL

As imagens que se apresentam são fotografias. Contudo elas são estranhas à nossa percepção, já que não se enquadram nas características daquilo que entendemos por fotografia. Estas fotografias, feitas diretamente sobre papel e que não necessitam de uma câmara, nem de um controle laboratorial.

Assim estes desenhos/fotografias feitos pelo Sol sobre materiais fotossensíveis, apresentam-se com um elevado grau de acaso, inexatidão, irrepetibilidade...

Longe de reproduzir aquilo que pensamos ver, é classificado pela Modernidade como Cianótipia.

Esta exposição torna possível o privilégio de um espreitar para o dia-a-dia das aulas de Oficina de Artes do 7.ºF e 8.ºF.

VI/2011-2012

